

WIDENER



HN L9MJ P

no 2018.72



BOUGHT WITH
THE INCOME FROM THE
SUBSCRIPTION FUND
BEGUN IN 1858.

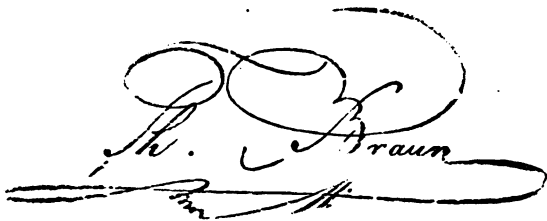
18 July 1882.



COURS
THÉORIQUE ET PRATIQUE
DE PÉDAGOGIE
ET DE
MÉTHODOLOGIE.

DÉPOSÉ. — TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Tous les exemplaires sont revêtus de la signature de l'auteur.



A highly stylized, cursive handwritten signature in black ink. The signature is written on a horizontal line and features large, overlapping loops and flourishes. The name 'H. Braun' is clearly legible within the script.

COURS
THÉORIQUE ET PRATIQUE
DE
PÉDAGOGIE
ET DE
MÉTHODOLOGIE

PAR

TH. BRAUN

PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE A L'ÉCOLE NORMALE DE L'ÉTAT A NIVELLES,
CHEVALIER DES ORDRES DE LÉOPOLD, DU CHRIST DU PORTUGAL ET DE L'ÉTOILE POLAINE
DE SUÈDE, RÉDACTEUR EN CHEF DU JOURNAL L'ABEILLE.

Ouvrage adopté par la Commission centrale de l'Enseignement primaire
et couronné par la Société élémentaire à Paris.

TROISIÈME ÉDITION
CONFORME AU PROGRAMME OFFICIEL.

TOME DEUXIÈME

5
LIÈGE
H. DESSAIN, IMPRIMEUR-LIBRAIRE,
RUE TRAPPÉ, N° 7.

1872

~~VI, 1555~~

~~Edue 2018.72~~

JUL 18 1872.

Subscription fund.

APPROBATION.

—
Imprimatur.

Leodii, 5 julii 1872.

J.-C. WARBLINGS, VIC. GEN.

COURS THÉORIQUE ET PRATIQUE

DE

PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE.

TROISIÈME PARTIE.

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE.

(2^e ANNÉE D'ÉTUDES.)

I. — MÉTHODE DE RELIGION.

BUT.

Rendre les enfants heureux en cette vie et en l'autre en leur faisant connaître Dieu le Père, Dieu le Fils et Dieu le Saint-Esprit. — En faire de sincères adorateurs et de fidèles serviteurs de Dieu. — Exciter et entretenir en eux un vif désir du Ciel joint à une véritable crainte et à un sincère amour de Dieu. — Leur inspirer du goût et du courage pour s'exercer à l'acquisition des vertus. — Enfin, graver dans la mémoire des élèves les principales vérités de la doctrine chrétienne et les habituer à s'occuper de ces vérités salutaires de la religion et à les pratiquer chaque jour de leur existence.

CHAPITRE PREMIER.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Les enfants de six à neuf ans, dont se compose ordinairement la division inférieure d'une école primaire, doivent recevoir une instruction appropriée à leur âge. Les sept ou huit premières années d'un enfant sont, de toute sa vie, la portion la plus importante et la plus décisive pour son avenir. On ne peut donc commencer trop tôt l'éducation religieuse et morale de l'enfance. Telle est la volonté du Seigneur : « *Faites venir à moi les petits enfants, dit-il, et ne les en empêchez pas ; car le royaume de Dieu est pour ceux qui leur ressemblent.* »

Leur caractère impressionnable, leur naïveté d'esprit, la pureté et l'innocence de leur cœur, tout dispose ces petits enfants à écouter la parole de Dieu, à entendre les vérités divines, pourvu qu'on les leur communique d'une manière simple et à la portée de leur intelligence. Autrement, comment concevoir leur tranquillité, leur attention ! comment expliquer leur émotion, leur félicité intérieure quand on leur parle du bon Dieu, de l'enfant Jésus, de l'ange gardien, du premier homme, etc., etc. ?

Déjà, dès la maison paternelle, on a jeté dans leurs âmes les germes des sentiments religieux. La confiance des enfants dans leurs parents, leur amour et leur attachement pour eux, dirigent déjà leur vue vers Dieu qui est leur père, celui de leurs parents et le père invisible de tous les hommes.

En exhortant les enfants à l'obéissance, en les engageant à se bien conduire, en leur montrant sans cesse Dieu com-

me notre législateur et notre rémunérateur, les parents donnent l'éveil à leur conscience.

On a dit à l'enfant qu'il est devenu chrétien et enfant de Dieu par le baptême, qu'il appartient à l'Église catholique, qu'il est créé pour le Ciel. Dans son village il voit l'église dans laquelle se rassemblent les fidèles pour prier Dieu et pour l'adorer ; il y accompagne ses parents, ses frères et ses sœurs ; il y remarque les cérémonies de la religion ; il prend part lui-même, autant que son âge le permet, aux différents exercices de piété qui s'y pratiquent. Sa mère lui a appris à faire le signe de la croix, elle lui a enseigné les premiers éléments du catéchisme ; elle l'a habitué à joindre les mains pour prier, elle l'a disposé à élever souvent son cœur vers Dieu, son père céleste, pour le remercier des bienfaits dont il le comble tous les jours ; il récite tant bien que mal l'Oraison dominicale, la Salutation angélique et les autres prières que sa mère lui a apprises.

L'enfant entre à l'école avec ces premières notions. Ses connaissances sont peut-être encore de pur forme ; les paroles qu'il prononce, il n'en comprend pas la valeur ; ses idées à ce sujet sont vagues et incertaines : n'importe ! les éléments de la foi et de la morale qu'on lui a enseignés n'en ont pas moins laissé en lui une impression plus ou moins profonde, et il est préparé à recevoir une instruction plus étendue, à mesure que son intelligence se développera.

Se refuser à admettre l'influence de la maison paternelle quant à l'éducation religieuse et morale des commençants, ce serait s'exposer à voir ceux-ci attacher moins d'importance à l'enseignement de la religion qu'aux autres branches. En agissant de la sorte, on donnerait à l'enfant une malheureuse direction : il ferait tous ses efforts pour

apprendre ce qui lui promet des succès dans le monde, et il négligerait le plus important, ce qui concerne la vie éternelle.

S'abstenir de développer le sentiment religieux chez les petits enfants, ce serait faire preuve d'une ignorance absolue de leurs besoins, d'une absence complète d'idées exactes sur la direction à leur donner. Ce sont les enfants de cet âge qui composent la classe préparatoire ; c'est précisément dans cette classe que l'on doit poser les fondements de *tout enseignement ultérieur* ; par conséquent aussi, ceux de la religion et de la morale. Il est bon, il est indispensable d'habituer dès cet instant les enfants à une existence morale et religieuse. Aussi l'instituteur, pénétré d'une foi vive en Notre-Seigneur Jésus-Christ, la source de toute vie pieuse, s'empressera de conduire ses petits élèves vers Celui qui est le plus grand ami des enfants.

Abordons maintenant la solution de la double question suivante :

Que doit-on enseigner, en matière de religion, aux enfants de la classe inférieure ?

Comment doit-on procéder, dans cette classe, pour cette branche de l'enseignement ?

a. L'enseignement de la religion pour la classe inférieure doit comprendre tout ce qui est en rapport avec le degré d'intelligence des élèves, tout ce qui est nécessaire, à cet âge, pour éveiller le sentiment moral et religieux. Il faut donc enseigner les points principaux de la foi et de la morale. Ensuite, puisque l'enfant prend déjà part aux prières communes, au service divin, à la sainte messe, aux fêtes et aux cérémonies religieuses ; puisqu'il se conforme aux

pratiques pieuses, qu'il prend de l'eau bénite, qu'il fait le signe de la croix, etc., etc., il convient de lui donner les explications nécessaires pour qu'il ne remplisse pas ces actes religieux machinalement et sans savoir ce qu'il fait.

Nous en convenons, il ne sera pas facile de leur faire comprendre tout cela d'une manière complète ; mais, personne ne le contestera, on pourra leur communiquer quelques notions utiles et en même temps compréhensibles.

b. Quant à la manière d'enseigner la religion dans la classe inférieure, voici ce que nous proposons :

Pour initier l'enfant à la doctrine de la religion, on lui explique ses rapports avec Dieu et avec ses semblables, en développant les rapports qui existent entre ses parents et lui-même. On lui dit, par exemple : « Vous avez, mon » cher enfant, un père et une mère qui vous aiment beau- » coup. Ils ont soin de vous, il vous nourrissent, ils vous » habillent ; ils vous envoient à l'école, pour que vous ap- » preniez quelque chose. Vos parents désirent que vous » deveniez sage et bon, afin que vous meniez une exis- » tence heureuse. Ils ont pour vous d'excellentes inten- » tions. A votre tour, vous aimez vos parents, vous voulez » vous montrer reconnaissant envers eux et leur obéir en » tout. Mais vous avez un autre père qui est dans le Ciel ; » celui-là, on ne peut le voir, il échappe à notre vue. » Celui-là n'est pas seulement votre père, il est aussi le » père de tous les autres enfants. Il est aussi le père de vos » parents et de tous les hommes. Ce père, qui est au Ciel » a fait l'éclatant soleil et les étoiles qui brillent. Il a donné » la vie aux oiseaux qui volent dans l'air, aux poissons

» qui nagent dans l'eau, aux animaux qui vivent dans les
 » maisons, dans les champs et dans les forêts. Ce père,
 » qui est au Ciel, a créé les arbres et les fleurs, les mon-
 » tagnes et l'eau. Il a créé tout. C'est lui qui fait croître
 » les plantes et s'épanouir les belles fleurs. C'est lui qui a
 » donné les plumes aux oiseaux, et qui veille à ce qu'ils
 » trouvent de la nourriture. Il fait croître l'herbe pour
 » les brebis, les vaches, les chevaux, etc. Pour les hom-
 » mes il fait mûrir le blé, les pommes, les poires, les
 » prunes et tant d'autres fruits. Notre père céleste prodi-
 » gue ses soins à tous les hommes, à vous et à vos parents.
 » Tout ce que ceux-ci possèdent, la maison, les vêtements,
 » etc., ils l'ont reçu de lui, Voilà pourquoi ils prient et ils
 » vous ont appris à prier et à dire ; Notre Père qui êtes
 » aux cieux. Vous devez, vous aussi, aimer de tout votre
 » cœur ce bon père ; vous devez aussi, vous montrer recon-
 » naissant envers lui et toujours faire volontairement, avec
 » empressement, ce qu'il veut que vous fassiez. »

Après un entretien pareil, l'instituteur passera aux récits tirés de l'Histoire sainte. Il commencera par l'histoire de la création ; il y fera succéder d'autres traits de l'Ancien et du Nouveau Testament ; il choisira, bien entendu, des sujets à la portée d'enfants de cet âge, et il en composera un ensemble convenablement lié.

Ces récits, découpés en phrases simples, claires et concises, débitées lentement, d'un ton grave et avec onction, inspirent à l'enfant du respect pour la parole de Dieu, excitent son attention et touchent son cœur.

On évitera de donner trop d'étendue à la leçon, et l'on exigera des élèves une grande tranquillité et beaucoup d'attention ; l'instituteur, après avoir exposé la matière,

leur adresse des questions afin de s'assurer s'ils ont bien retenu le texte. Après cela il essaye de faire répéter la matière dans son ensemble. Pendant le récit on ne doit pas faire d'applications, ce serait détacher de l'histoire l'attention des élèves et affaiblir l'impression produite sur leur cœur. Lorsqu'ils sont enfin entièrement pénétrés de la leçon, on terminera par une morale, conclusion nécessaire et naturelle tirée par l'enfant lui-même.

L'histoire sainte est, dans la classe inférieure, la base de l'enseignement de la religion. On en fait ressortir la doctrine de la foi et de la morale, chaque foi que l'occasion se présente naturellement et pour autant que le réclame le degré d'avancement des élèves ; on expliquera de la même manière les différents exercices de piété, les usages religieux, etc., quand le sujet du récit s'y prêtera. Afin que les enfants retiennent plus facilement les vérités de la foi et les préceptes de la morale tirés de l'histoire sainte, on leur fait apprendre en même temps par cœur le *Credo*, les *dix commandements de Dieu*, les *cinq commandements de l'Église*, et les leçons ou les questions du catéchisme qui ont quelque rapport avec le trait de l'histoire sainte qu'on leur a expliqué.

CHAPITRE II.

LA PRIÈRE DANS LES ÉCOLES.

Si nous avons plus de foi, notre prière serait plus efficace ; si nous avons plus d'amour en Jésus-Christ, notre prière serait plus fervente ; si nous avons plus d'espérance, une espérance plus ferme et plus vive, nous prierions avec plus de confiance, et si nous savions prier plus efficacement, avec plus de confiance et de ferveur, nous aurions plus de foi, plus d'amour, plus d'espérance.

Celui qui prie sera écouté. Priez donc sans cesse !

Dans les écoles, la prière se fait trop souvent du bout des lèvres, sans dignité, d'une façon pour ainsi dire artificielle ; c'est un tumulte, une confusion digne des vendeurs installés dans le temple à Jérusalem.

On fait des efforts pour ne point pécher, par la liaison des mots, contre les règles de la grammaire ; pour que l'accentuation soit conforme aux principes de la lecture expressive ; pour observer les repos et le rythme convenable, etc. ; mais dès la première phrase de la prière on sent qu'il y manque et de l'âme et du cœur. « En vain, dit Jérémie (XLVI, 11), en vain vous multiplieriez les remèdes ; vous ne guérez point de vos plaies. » La vraie prière est un don du Saint-Esprit. « C'est dit l'Apôtre (Rom. VIII, 26), c'est l'Esprit Saint qui soutient notre infirmité. Car nous ne savons rien demander dans la prière, comme il faut ; mais l'Esprit Saint même demande pour nous. » (*Math.*, XVIII, 3).

Celui donc qui veut apprendre à prier avec ferveur,

avec une véritable piété, doit repousser toutes les règles inventées par les hommes ; il doit savoir dire un mot, un simple mot, *abba*, mon père.

La vraie prière est un don du Saint-Esprit. Ce que nous devons demander dans nos prières et comment nous devons le faire, nous l'ignorons entièrement.

Apprendre les prières, c'est, dans le langage du peuple, la base de l'instruction des enfants; c'est aussi la base de la vie chrétienne. Plût à Dieu que tout instituteur fût pénétré de cette importante vérité !

Après avoir reconnu la vérité et l'importance de ce que nous venons d'avancer, nous le demandons, qu'y a-t-il à faire pour atteindre à ce but élevé ?

C'est à l'instituteur surtout qu'il faut nous adresser ; c'est à lui qu'appartient l'autorité dans l'école, c'est donc de lui que les enfants doivent apprendre à prier. Pour cela il est nécessaire qu'il sache prier lui-même, Un seul charbon brûlant peut, si le vent souffle, allumer tout un monceau ; un charbon éteint n'enflamme pas.

Aussi longtemps que l'esprit de la prière ne s'est pas répandu sur l'instituteur lui-même, celui-ci ne parviendra pas à faire éclore en ses élèves le désir de prier,

Occupons nous maintenant de l'école. Ici l'on prie beaucoup et souvent; le matin, l'après-midi, on récite des prières, les unes pour commencer, les autres pour terminer la classe. Ainsi les enfants apprennent insensiblement ces prières par cœur, et s'habituent à les réciter plus tard, avant et après leur travail journalier.

C'est à merveille, c'est une bonne chose, et nous y applaudissons. Mais avec tout cela nous ne sommes pas satisfait : les enfants n'ont pas encore appris à *prier*. Pour

vous en convaincre, entrez dans une école, le matin ou le soir, quand on récite les prières. — Oui, les enfants *récitent* les prières, et voilà tout. — Nous le reconnaissons volontiers. C'est un mérite pour l'école, il y a certains avantages pour les enfants à savoir les prières par cœur. — Cela pourra leur servir plus tard dans la vie, lorsque leur raison se sera développée, et que la douleur, l'infortune auront fait naître en eux le désir de prier. Mais, ne le perdons pas de vue, si ces difficultés de l'existence devaient apprendre à *prier convenablement*, le ministère de l'instituteur perdrait alors à nos yeux une grande portion de son importance, une des perles les plus brillantes de son diadème. Ce n'est pas pour apprendre aux enfants à lire, à écrire et à calculer, que nous lui avons accordé une position supérieure à bien d'autres ; ce n'est pas seulement pour l'enseignement des choses temporelles que nous avons réclamé de la société entière le tribut d'estime dû à sa profession ; non, mille foi non ; nous ne voulons confier nos enfants, dirai-je comme père de famille, qu'à des hommes capables de leur inspirer des sentiments ardents pour les choses saintes, divines et éternelles, pour ces choses que l'on ne peut acheter à prix d'or et d'argent.

Les enfants fréquentent quelquefois l'école pendant six à sept ans, et au bout de ce temps, ils ne savent pas encore *prier*. Après un examen consciencieux de ce qui se passe dans les écoles, beaucoup d'instituteurs seront de notre avis, nous remarquons que la prière s'y fait sans aucune ferveur, sans aucune piété, sans aucun élan du cœur ou de l'âme ; les enfants récitent les prières comme s'ils récitaient toute autre leçon ; le principal y manque, leur prière n'est qu'une enveloppe sans le fruit. Que faut-il

donc pour que la prière se dise convenablement? Prêchez d'abord d'exemple; montrez aux enfants que vous-même vous priez avec une piété sincère, que vous êtes intimement pénétré de l'efficacité de la prière; ensuite observez les points suivants :

1. L'enfant doit se trouver dans les dispositions convenables pour s'adresser à celui qui est son Père et le Père de tous les hommes. On exigera donc des élèves une tranquillité absolue et un maintien décent. On évitera avec soin toute espèce de bruit, toute distraction; on les empêchera d'arranger leurs livres, ou de s'agiter avec trop de précipitation et d'étourderie pour quitter leurs places.

2. Il faut s'opposer énergiquement à ce que les élèves disent la prière machinalement, avec un accent criard ou monotone; les yeux baissés et les mains jointes, ils prendront un ton grave et s'énonceront lentement.

3. Si l'on récite d'autres prières que celle prescrites par l'autorité ecclésiastique (1), on doit veiller à ce que ces prières soient à la portée des enfants, à ce qu'elles ne renferment aucun terme scientifique, aucune expression inintelligible.

(1) Celles-ci doivent être apprises littéralement par cœur, et expliquées dans des leçons spécialement destinées à cette fin. Quand à la marche à suivre pour faire apprendre les prières aux enfants, il suffit de rappeler au souvenir des instituteurs les dispositions de la circulaire adressée par S. E. Mgr. le cardinal archevêque de Malines.

CHAPITRE III.

MANIÈRE D'ENSEIGNER LE CATÉCHISME AUX ENFANTS.

§ I^{er}. — *Importance de bien enseigner le catéchisme aux enfants (1).*

Instituteurs voulez-vous, comme il est de votre devoir, contribuer au bonheur de vos élèves en cette vie et dans l'autre, ayez surtout à cœur de les bien instruire des vérités de la religion. C'est en effet le moyen de leur faire connaître Dieu, et Jésus-Christ qu'il a envoyé sur la terre. Or, c'est en cela que consiste la vie éternelle. (Saint-Jean, XVII, 3.)

Avec une bonne instruction religieuse, vous en ferez de fidèles serviteurs de Dieu ; et en jouissant de tout le bonheur auquel l'homme peut être appelé ici-bas, ils pourront espérer de parvenir un jour à la félicité éternelle.

§ II *En quoi consiste une bonne instruction religieuse.*

L'instruction religieuse, peut être donnée de différentes manières :

1° On peut se contenter de faire apprendre par cœur les leçons du catéchisme.

2° On peut ne pas se borner là, et procéder, en outre, à une explication, sans toutefois diriger la volonté des enfants vers la mise en pratique de ces leçons.

3° On peut encore diriger la volonté des enfants vers la mise en pratique des leçons du catéchisme en général,

(1) Ce qui suit est emprunté presque textuellement au *Manuel de Pédagogie*, par B. OVERBERG.

sans leur expliquer chacune d'elles en particulier, et sans attirer leur attention sur la connexion.

4° Enfin, on peut les leur expliquer suffisamment, diriger la volonté vers la mise en pratique, et graver dans leur mémoire ce qu'il importe de retenir.

Il est évident que cette dernière méthode peut seule s'appeler une bonne instruction religieuse ; elle exige donc :

1. Qu'on explique aux enfants les leçons du catéchisme.
2. Qu'on porte leur volonté à les mettre en pratique.
3. Qu'on grave fortement dans leur mémoire les principales instructions.

§ III. — *Des qualités que cette méthode requiert dans un instituteur, ou dans tout autre catéchiste.*

Aucune instruction n'exige à un degré aussi éminent les qualités que doit réunir un bon instituteur ; aucune n'exige des connaissances aussi solides et aussi nettes ; aucune ne réclame une intelligence aussi droite et une méthode aussi bien appliquée ; aucune, enfin, n'oblige l'instituteur à une étude aussi attentive du caractère de ses élèves.

Pour ce qui regarde, en particulier, la crainte de Dieu, il est à désirer que l'instituteur soit convaincu, non-seulement par la foi, mais aussi *par sa propre expérience*, de la vérité suivante : *Que la crainte du Seigneur réjouit le cœur, inspire la joie et l'allégresse. (Eccl. I, 12.)*

Quelques paroles bien senties, sortant de la bouche d'un instituteur qui a éprouvé par lui-même la force consolante et vivifiante de la religion, produisent d'ordinaire beaucoup plus d'effet sur les enfants que le discours le plus brillant. Ce qui part du cœur va au cœur.

§ IV. — *Comment l'instituteur doit s'efforcer d'acquiescer la crainte de Dieu, le désir et le zèle nécessaires pour bien instruire les enfants dans la religion.*

Voici, dans ce but, quatre exercices qu'on peut employer avec fruit :

1° Lorsque vos élèves vous entourent, considérez-les souvent avec les yeux de la foi, et pensez en vous-même : Ne sont-ce pas là les enfants de Dieu, ses bien-aimés, ses héritiers ? Ne sont-ce pas les frères de mon divin Sauveur, le prix de son sang, les temples de son Esprit saint ?

Méditez souvent ces vérités, lorsque vous serez seul, afin de vous en rendre l'application plus familière.

2° Dites-vous de temps en temps : « Si ces petits enfants qui me sont confiés savaient combien d'avantages ils peuvent retirer de ma piété, ne se jetteraient-ils pas à mes genoux, en levant vers moi leurs petites mains, et en s'écriant, les yeux remplis de larmes : « O cher instituteur ! soyez donc bien pieux, afin de nous apprendre à l'être aussi ; vivez du moins de manière que vous alliez au Ciel, afin de nous aider à y parvenir ! »

3° Vous pouvez encore faire cette réflexion : « Si mon divin Sauveur se présentait devant moi pour me recommander ses bien-aimés, ne me dirait-il pas : « Considère ces cicatrices de mes mains, de mes pieds et de mon côté ! C'est par le sang qui découla de ces plaies que j'ai racheté ces âmes confiées à tes soins. Sanctifie-toi pour elles, comme moi-même je me suis sanctifié pour vous tous. (Saint Jean, XVII, 19.) *Je te demanderai compte de ces âmes.* » (Ezéchiel, XXXIV, 10.)

4° Il est très-utile de se demander souvent : « Que peu-

seront un jour de moi mes élèves sur leur lit de mort et devant le tribunal de Dieu? Auront-ils alors sujet de me bénir ou de me maudire? Que penserai-je moi-même dans mes derniers moments, de la manière dont j'aurai instruit les enfants en général, mais particulièrement dans la religion? Cette pensée m'apportera-t-elle la consolation ou l'épouvante?

§ V. — *Avec quel soin l'instituteur, ou tout autre catéchiste, doit se préparer pour la leçon de religion.*

L'instituteur doit se préparer avec le plus grand soin pour l'instruction religieuse, tant par rapport à la préparation éloignée, que par rapport à la préparation prochaine.

Pour celle-ci, l'instituteur s'examinera sur *sa pureté d'intention, son humilité de cœur et sa confiance en l'assistance de Dieu* : ces trois vertus sont surtout nécessaires pour l'enseignement de la religion.

1. *Pureté d'intention.* — Je nomme intention pure celle qui est dirigée uniquement, ou du moins principalement, vers la gloire et la volonté de Dieu et le salut des âmes, Elle est aussi nécessaire pour l'instituteur que pour l'élève. Pour l'instituteur, parce que cette intention lui fait obtenir le grand trésor de la grâce et de la complaisance de Dieu, qui accompagne cette excellente œuvre de charité et de miséricorde chrétienne; pour les élèves, parce que des maîtres qui ne sont guidés dans l'enseignement de la religion que par de mauvaises intentions, par exemple, l'avarice, la vanité, l'ambition, manquent toujours, même à leur insu, à quelque point important. Tantôt ils n'avan-

cent pas avec une sage et prudente lenteur, n'ayant en vue que de faire paraître leurs élèves savants en peu de temps ; tantôt ils font un mauvais choix des instructions, ne recherchant que ce qui plaît, et non ce qui est le plus utile ; tantôt ils suivent une méthode défectueuse, surchargeant la mémoire de leurs élèves pour atteindre leur but d'autant plus vite ; ils ne s'occupent que de cette faculté, sans éclairer l'intelligence ni émouvoir la volonté.

2. *Humilité de cœur.* — L'instituteur ou catéchiste doit non-seulement croire fermement, mais aussi, autant que possible, se retracer vivement devant les yeux, que, malgré toute sa science et son habileté, il est par lui-même tout à fait incapable d'amener les enfants à se corriger intérieurement devant Dieu. Il ne devra donc jamais s'attribuer l'amélioration qu'il aperçoit en eux, mais toujours l'attribuer à Dieu, De là aussi il ne comptera sur aucune louange, sur aucun remerciement des hommes, parce que toute gloire revient à Dieu, qui donne le succès et sans lequel toute culture est un travail infructueux. (I. Cor., III, 7.)

Cette vertu est surtout nécessaire pour cet enseignement ; Dieu bénit spécialement les efforts des hommes véritablement humbles, tandis qu'il retire son assistance aux orgueilleux, même que leurs efforts sont bons en eux-mêmes : les dix tribus faisant la guerre contre la tribu de Benjamin, et l'histoire de Gédéon nous en offrent des exemples.

α. *Confiance en l'assistance de Dieu.* — L'humilité engendre cette confiance qui entretient le courage, le zèle et l'application de l'instituteur, même lorsque ses efforts demeurent infructueux. Il doit tâcher chaque jour de faire

croître de plus en plus cette confiance dans son cœur ; à cet effet, il réfléchira que Dieu a créé ses élèves pour le bonheur éternel ; que le Fils de Dieu est mort pour leur amour ; que le Saint-Esprit en a fait son temple ; que, par conséquent, la Sainte Trinité veut qu'ils parviennent à la connaissance de la vérité, à la véritable crainte de Dieu, et par suite à l'éternelle félicité. (I. *Tim.*, II, 4.)

VI. — *Il faut éviter soigneusement tout ce qui peut rendre désagréable l'enseignement de la religion.*

Ce point est très-important, parce que le sentiment de ce qui est désagréable en cette instruction ne dure pas seulement autant que la leçon, mais rend souvent pour toute la vie la religion elle-même désagréable aux enfants.

Or, cette instruction peut aisément devenir désagréable :

1° Lorsqu'elle dure trop longtemps ;

2° Lorsque l'instituteur n'est pas attentif à éviter dans ses paroles, sa physionomie, ses gestes, enfin dans tout son extérieur, ce qui, en général, déplaît aux enfants ;

3° Quand le silence n'est pas observé, ni l'attention des enfants soutenue le plus possible ;

4° Lorsque les enfants doivent apprendre trop par cœur ;

5° Lorsque l'instituteur ne suit pas une bonne méthode d'enseignement.

§ VII. — *Des différentes parties de l'instruction religieuse et de leur liaison entre elles.*

Les deux parties fondamentales de l'enseignement de la religion sont le *dogme* et la *morale*. Les dogmes et les préceptes de morale ont une liaison très-étroite ; car les dogmes contiennent toujours la cause de tel ou tel précepte moral, de même que les motifs de suivre ces préceptes ; ils ne doivent donc pas être entièrement séparés dans l'instruction, autrement l'enseignement des dogmes ne produit pas d'effet, et la morale ne suffit pas pour inspirer la volonté de la mettre en pratique. Il faut toutefois distinguer ces deux parties, car il y a quelque chose de particulier à observer dans l'enseignement de l'une et de l'autre.

§ VIII. — *A quoi il faut particulièrement être attentif dans l'enseignement des dogmes.*

Dans l'enseignement des dogmes, il faut considérer :

1° Si on ne les connaît que par la révélation, ou si l'on peut aussi parvenir à leur connaissance par le moyen de la raison.

2° Si tout ce dont il est question dans un dogme nous a été révélé de Dieu assez clairement pour comprendre ce dogme, ou s'il est question d'un mystère, c'est-à-dire d'un dogme qui surpasse l'étendue de l'intelligence humaine ; par exemple, la sainte Trinité, etc.

3° Quel précepte particulier de morale est contenu dans tel ou tel dogme ou en découle ; comme aussi quels motifs

contiennent tels ou tels dogmes pour nous engager à observer les préceptes de morale.

§ IX. — *Ce qu'il faut faire relativement aux dogmes, à la connaissance desquels on peut parvenir par la raison.*

Si un dogme peut se comprendre par la seule raison, par exemple, l'existence, la puissance, la sagesse, la bonté de Dieu, etc., notre Père céleste nous a donné pour ainsi dire deux yeux pour reconnaître la vérité de ce dogme, l'œil de la raison et l'œil de la foi. C'est donc certainement sa volonté que l'on considère ce dogme avec ces deux yeux et qu'on porte les enfants à agir de même. Il faut cependant le faire avec beaucoup de circonspection ; car, si l'on voulait tout éclaircir aux enfants par la raison, on éveillerait facilement en eux l'esprit de critique, l'esprit rationaliste, et on exercerait trop peu leur foi. Même par rapport aux dogmes qu'on peut en partie concevoir par la raison, la révélation divine doit être le *motif principal* allégué aux élèves pour leur prouver la vérité de ce dogme. On doit les accoutumer à ce que ce seul motif les satisfasse et leur suffise, lors même qu'ils pourraient comprendre cette vérité par la raison. A cet effet, il sera avantageux de leur répéter souvent : « On pourrait bien comprendre telle chose par la raison, mais à quoi bon, puisque nous en connaissons la vérité par Dieu lui-même ? Nous pouvons errer dans nos pensées ou nos raisonnements, mais la parole de Dieu ne peut pas tromper. Ne pas vouloir croire fermement ce que Dieu a révélé avant qu'on en comprenne la vérité par la raison, c'est faire injure à Dieu qui sait tout ce qui est

la vérité même; c'est agir comme l'insensé qui, non content de la lumière du soleil, prétendrait avoir besoin d'une lampe pour se guider en plein jour. »

Plus les enfants sont jeunes, plus il faut éviter de leur alléguer d'autres motifs que la révélation pour leur prouver la vérité des dogmes; d'un côté, la faculté de croire se développe en eux plus tôt que l'intelligence; d'un autre côté cette faculté, c'est-à-dire la foi, a besoin d'un exercice précoce et soutenu. Cet exercice est nécessaire, parce que, même avec toute la lumière de la raison, il faut toujours contempler avec les yeux de la foi les objets surnaturels, si nous ne voulons pas tomber dans des erreurs fatales pour le temps et pour l'éternité.

§ X, — *Ce qu'il faut faire par rapport aux mystères.*

Lorsque, dans l'enseignement des dogmes, il est question d'un mystère, il faut :

1° Faire connaître aux enfants en termes clairs ce que Dieu nous en a révélé, et tâcher de leur faire comprendre, comme le comprend l'Église infallible, les paroles par lesquelles Dieu a révélé ce mystère.

2° Leur représenter en termes positifs que cela est évidemment et infailliblement ainsi, parce que Dieu lui-même l'a dit, et que Dieu ne peut se tromper ni mentir.

3° Afin d'empêcher que ces pensées de doute : « Cela est inconcevable ! Comment cela peut-il être vrai ? » n'affaiblissent leur foi, il faut leur faire observer que dans la nature il y a un grand nombre de choses que nous ne pouvons comprendre; ce sont autant de mystères pour nous, et cependant cela ne nuit aucunement à leur utilité ;

Il n'est donc pas étonnant que nous ne puissions comprendre les choses surnaturelles, qui ne sont pas du ressort des sens; c'est précisément à cause de cette incompréhensibilité que la révélation nous est si utile et si nécessaire. Comme il est impossible d'expliquer les mystères proprement dits par des comparaisons, et que, mal choisies, elles pourraient susciter des idées fausses, l'instituteur, pour couper court à tout danger de ce genre, fera bien de ne pas chercher à en imaginer. Mais je ne voudrais pas blâmer entièrement l'usage de comparaisons quand il s'agit des mystères, parce qu'une comparaison, un exemple choisi avec circonspection, peut être d'une grande utilité, pour faire disparaître bien des objections contre la vérité du mystère, comme aussi pour en faciliter le souvenir.

§ XI. — *Ce qu'il faut observer dans l'enseignement de la morale.*

Dans l'enseignement de la morale, il faut avoir soin;

1° Que les enfants sachent bien distinguer les devoirs *principaux* d'avec les autres, qu'on pourrait nommer devoirs *auxiliaires* ou *subsidiaries*.

2° Qu'ils apprennent non-seulement ce qu'ils doivent faire ou omettre, mais aussi *comment* ils peuvent et doivent le faire ou l'omettre.

3° Que leur volonté soit portée à remplir leurs devoirs.

4° Qu'ils les remplissent réellement lorsque l'occasion se présente.

XII. — *Comment l'instituteur doit se considérer relativement à l'instruction religieuse, et se conduire par rapport à M. le curé.*

Pour l'enseignement des autres branches, c'est à l'instituteur à disposer les choses comme bon lui semble. Il n'en est pas de même de l'instruction religieuse. Le curé, en qualité de pasteur, a l'obligation d'introduire dans le chemin du salut et d'y maintenir, autant que possible, par cette instruction, non-seulement les brebis, mais aussi les agneaux de son troupeau. Pour cette branche l'instituteur n'est qu'un aide du curé; ils doivent, l'un et l'autre, réunir leurs efforts pour enseigner aux enfants la doctrine chrétienne.

Il suit de là :

1° Que l'instituteur et le curé doivent être d'accord relativement à cet enseignement; suivre la même marche, le même ordre, donner les mêmes explications principales; en un mot, parler pour ainsi dire de la même bouche; autrement ils embrouillent les choses et rendent cette instruction plus difficile non-seulement pour les enfants, mais aussi pour eux-mêmes.

2° Que l'instituteur doit pour cet enseignement s'en rapporter à son curé, et afin de pouvoir être plus d'accord avec lui, assister au catéchisme qu'il fait aux enfants.

Pour obtenir un accord parfait, il sera très utile qu'après chaque leçon, le curé fasse part à l'instituteur du point qu'il se propose de traiter à la leçon suivante, et qu'il lui donne une idée de la manière dont il pourra y préparer les enfants, après avoir répété les leçons précédentes.

CHAPITRE IV.

HISTOIRE SAINTE.

§ I^{er}. — *Ancien Testament. — Dieu le Père, créateur, conservateur et modérateur du monde.*

1. — CRÉATION DU CIEL ET DE LA TERRE.

1. *Récitation de l'histoire.* — Le soleil que l'on voit resplendir au ciel pendant le jour, la lune et les étoiles qui y étincellent la nuit, n'ont pas brillé de tout temps. De même, les montagnes et les vallées, les pierres, l'eau, les poissons, les arbres, les plantes, les oiseaux ont eu un commencement. Mais le bon Dieu a toujours existé; *il est de toute éternité; il a fait tout ce qui est.* Dieu a dit : Que la lumière soit ! et la lumière fut. Il a dit : Que le firmament soit créé ! et le firmament fut créé aussitôt, etc., etc.

Nous ne voulons point répéter ici tout au long les narrations telles qu'on doit les présenter aux enfants. Quelques mots suffiront pour indiquer la manière d'entrer en matière et de procéder à l'exercice. Nous nous bornerons à une esquisse rapide.

Dans la récitation, on conserve autant que possible le texte de l'histoire sainte, en s'attachant aux traits principaux, et en supprimant les circonstances accessoires.

2. *Application morale du récit précédent.* — 1. Dieu a créé le ciel et la terre. Il a dit : Que tout soit fait ! et tout fut fait. Dans le ciel, il a placé des anges dont je vous parlerai plus tard. Il a rendu la terre solide, il y a fait couler l'eau, il y a fait croître l'herbe, les arbrisseaux, les

arbres. Au-dessus de nos têtes. il a placé le soleil et les étoiles ; sur la terre, les animaux ; dans l'eau, les poissons.

Tout ce que Dieu a voulu créer, il l'a fait. Voilà pourquoi nous disons : *Dieu est le créateur de toutes choses.*

Par la volonté de Dieu, l'éclatant soleil se lève et produit le jour, afin que les hommes puissent voir et travailler. Par la volonté de Dieu, le soleil se couche pour donner aux hommes fatigués du travail le temps de se reposer. Que le bon Dieu a bien arrangé les choses ! C'est lui encore qui fait croître chaque année de l'herbe pour la nourriture des animaux, et du blé et des fruits pour la nourriture des hommes. Il veille ainsi à la conservation des êtres qu'il a créés, etc.

Observation. — Un point essentiel, c'est, d'éviter la confusion dans les applications. Si l'on veut en rattacher plus d'une à la même histoire, on se bornera à en faire une lors de la première leçon et l'on réservera l'autre pour la répétition de cette leçon.

2. — CRÉATION DE L'HOMME.

1. *Récitation.* — Le ciel et la terre furent créés et destinés à la demeure d'Adam et d'Ève. — Dieu dit, etc., etc.

2. *Application.* — Dieu créa Adam et Ève bons et innocents. Tout ce que Dieu a créé est bon. Tout ce que Dieu fait est bien fait. Dieu aime tous les hommes qui sont bons, qui ne mentent pas, etc., etc. Ceux-ci sont ses enfants chéris.

3. — LE PARADIS TERRESTRE.

1. *Récitation.* — Dieu avait créé un très-beau jardin ; il y plaça l'homme qu'il avait formé, etc., etc.

2. *Application.* Qu'ils furent heureux, Adam et Ève ! Dieu voulait rendre tous les hommes aussi heureux. Combien il aime les hommes ! Que de soins il a pour eux ! Nous devons aussi à notre tour aimer Dieu par-dessus toutes choses.

4. — CHUTE D'ADAM ET D'ÈVE.

1, *Récitation.* — Adam et Ève pouvaient manger des fruits de tous les arbres ; etc.

2. *Application.* — Adam et Ève avaient désobéi à Dieu ; ils avaient commis le péché. Quelle ingratitude envers le bon Dieu ! ils s'étaient rendus bien coupables.

On continue dans l'ordre suivant :

5. Punition du premier péché.
6. Promesse d'un sauveur.
7. Caïn et Abel.
8. Le déluge.
9. Noé et ses fils.
10. Tour de Babel.
11. Vocation d'Abraham.
12. Hospitalité d'Abraham.
13. L'obéissance d'Abraham.
14. Joseph vendu par ses frères.
15. Joseph dans la maison de Putiphar.
16. Joseph emprisonné.
17. Délivrance de Joseph.
18. Élévation de Joseph.
19. Le premier voyage des frères de Joseph en Égypte.
20. Le deuxième voyage des frères de Joseph en Égypte.
21. Joseph reconnu par ses frères.

22. Voyage de Jacob en Égypte.

23. L'oppression des Israélites, et Moïse enfant exposé sur le fleuve.

24. Vocation de Moïse. Moïse et Aaron devant Abraham.

25. Sortie de l'Égypte et passage de la mer rouge.

26. La manne dans le désert.

27. L'eau sortant du rocher.

28. Les dix commandements de Dieu.

29. Entrée dans la terre promise.

§ II. — *Nouveau Testament. — Dieu le Fils, le Sauveur du monde.*

O. — ANNONCE DE LA NAISSANCE DE JÉSUS, LE RÉDEMPTEUR PROMIS.

1. *Récitation.* — Les Israélites, entrés dans la terre promise, y avaient fait un long séjour, lorsqu'un ange annonça la prochaine naissance du Sauveur que Dieu avait promis aux premiers hommes.

A Nazareth, petite ville du pays des Juifs, vivait, avec Joseph son époux, une vierge très-pieuse appelée Marie. C'était la plus pure et la plus sainte de toutes les créatures. Quoiqu'elle fut de la famille royale de David, elle était pauvre. Dieu lui envoya son ange Gabriel. En entrant, l'ange lui dit : « Je vous salue, Marie, pleine de grâce, etc. » Marie fut fort effrayée. « Ne craignez point, Marie, lui dit l'ange, vous avez trouvé grâce devant Dieu. Le Saint-Esprit descendra sur vous, et vous aurez un fils que vous nommerez *Jésus*, Ce fils sera le *Fils de Dieu*. » Marie répondit : « Voici la servante du Seigneur, qu'il me

soit fait selon votre parole. » Et aussitôt l'ange disparut.

2. *Application.* — Voici la manière de traiter les passages de cette espèce avec les enfants de la classe préparatoire.

Répétez maintenant, mes chers enfants, ce que je viens de vous raconter :

Chez quelle vierge fut envoyé l'ange Gabriel ?

Comment était cette vierge ?

Était-elle riche ?

Était-elle pieuse ?

Quels sont les hommes aimés de Dieu ?

Est-ce que Dieu aime aussi les gens pieux qui sont pauvres ?

Est-ce que Dieu, pour nous aimer, a égard à notre fortune ?

Comment faut-il que nous soyons, pour que Dieu nous aime ?

Un homme riche, mais qui n'est pas pieux, est-il aussi aimé de Dieu ?

Où demeurerait la sainte Vierge ? etc., etc.

Retenez pour aujourd'hui seulement ceci : « Il y a en Dieu trois personnes : Dieu le Père, Dieu le Fils et Dieu le Saint-Esprit. »

La réponse de la sainte Vierge :

« Je suis la servante de Dieu, etc. »

Dieu est aussi le maître de tous les hommes.

Nous tous, nous sommes les serviteurs de Dieu,

Nous devons obéir aussitôt que Dieu nous ordonne,

Mes chers enfants, quel bel exemple d'obéissance la sainte Vierge nous donne ! Ève n'agit point ainsi ! Par suite de la désobéissance d'Ève, nous sommes tombés dans

le plus grand malheur ; par l'obéissance de la sainte Vierge, le Sauveur du monde est venu pour nous rendre heureux et bons.

On appliquera le même procédé aux traits d'histoire suivants :

31. La naissance du Sauveur.
32. L'adoration des mages.
33. Présentation de Jésus au temple.
34. La fuite en Égypte.
35. L'enfant Jésus au milieu des docteurs.
36. Saint Jean-Baptiste.
37. La noce à Cana.
38. Jésus dans le temple.
39. Jésus guérit le fils d'un serviteur du roi.
40. Jésus guérit le paralytique.
41. Le fils de la veuve Naïm.
42. Jésus sur la mer orageuse.
43. La résurrection de la fille de Zaïre.
44. Multiplication des pains.
45. Transfiguration de Jésus sur le mont Tabor.
46. La Samaritaine.
47. L'enfant prodigue.
48. Jésus bénit les enfants.
49. Résurrection de Lazare.
50. Entrée triomphante de Jésus à Jérusalem.
51. La Cène.
52. Institution de l'Eucharistie.
53. Jésus dans le jardin des Olives.
54. Trahison de Judas.
55. Jésus est pris et emmené par ses ennemis.
56. Jésus devant le grand prêtre.

57. Jésus devant Pilate.
58. Jésus est conduit au Calvaire pour y être crucifié.
59. Jésus expire sur la croix.
60. Jésus est mis dans le tombeau.
91. Résurrection de Jésus.
62. Jésus apparaît aux apôtres.
63. Jésus monte au Ciel.

§ III. — *Dieu le Saint-Esprit, le sanctificateur du monde.*

64. Descente du Saint-Esprit sur les apôtres.
65. Mission des apôtres.
66. Les quatre fins dernières.

Les hommes ne restent pas toujours sur la terre. Tous les hommes sont mortels. Nous ne savons ni le jour, ni l'heure de notre mort. Après la mort, l'âme se sépare du corps pour paraître devant Dieu et entendre son jugement. Elle recevra du Juge suprême selon ce qu'elle aura mérité Dieu la condamne à l'enfer ou au purgatoire, ou il la fait entrer dans le Ciel pour être réunie au chœur des anges. Pensez-y souvent et soyez bons et pieux.

PREMIÈRE LEÇON.

Histoire sainte.SUJET : *Descente du Saint-Esprit*

(Traité avec des enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, mettez-vous à genoux, joignez les mains, baissez les yeux et dites avec moi et pieusement une courte prière, afin de demander à Dieu la grâce de disposer vos cœur à écouter avec attention la parole de Dieu et les vérités divines que je vais vous communiquer.

Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit, ainsi soit-il.

Notre Père, etc.

Je vous salue, Marie, etc.

Avant de continuer l'histoire si intéressante de notre sainte religion, je veux m'assurer, par quelques questions, si vous avez bien retenu ce que je vous ai dit hier. Soyez donc bien attentifs, et répondez convenablement, en prenant pour modèle Jésus, lorsqu'il se trouva au milieu des docteurs.

De quel fait vous ai-je parlé dans la dernière leçon ?

Qu'entendez-vous par l'ascension de Notre-Seigneur Jésus-Christ ?

Combien de jours après sa résurrection Jésus est-il monté au ciel ?

Quelles étaient les personnes présentes ?

Quelles sont les dernières paroles de Notre-Seigneur adressées à ses apôtres ?

Pourquoi leur a-t-il recommandé de ne pas commencer à instruire les hommes avant d'avoir reçu le Saint-Esprit ?

Je vais vous raconter maintenant de quelle manière les apôtres ont reçu le Saint-Esprit, que Notre-Seigneur leur avait promis.

Observation. — Ici l'instituteur racontera le fait historique. Ce récit, découpé en phrases simples, claires et concises, débité lentement, d'un ton grave et avec onction, doit inspirer à l'enfant du respect pour la parole de Dieu, exciter son attention et toucher son cœur. — Pendant ce récit, aucune application ne doit être faite pour ne point affaiblir l'impression produite.

RÉCIT.

Après avoir vu le Sauveur monter au Ciel, les apôtres retournèrent à Jérusalem et se réunirent avec les autres disciples dans une grande salle. Là, saint Pierre leur fit voir qu'il était nécessaire de choisir quel qu'un pour remplacer le traître Judas, qui était mort si misérablement. On désigna deux personnes, Joseph et Mathias. Ne sachant qui des deux choisir, ils s'adressèrent à Dieu ; ils le prièrent de faire connaître sa volonté et de leur montrer celui qui devait être élu. Après cette prière, ils jetèrent le sort qui désigna Mathias pour remplacer Judas. Mathias était l'un des soixante et douze disciples choisis par Notre-Seigneur Jésus-Christ.

Dans cette salle où ils étaient réunis, les apôtres passaient la plus grande partie de leur temps à prier tous ensemble. La très-sainte mère du Sauveur, la vierge Marie, unissait ses prières à celles des apôtres, Ils demandèrent à Dieu de leur envoyer le Saint-Esprit dont le secours leur était si nécessaire pour commencer à instruire les hommes. Dix jours après l'ascension de Jésus, les Juifs célébraient encore une très-grande fête : c'était la fête de la Pentecôte. Ce jour-là, vers neuf heures du matin, on entendit tout à coup un grand bruit qui venait du ciel, semblable à celui d'un vent impétueux, et qui remplit toute la maison où les apôtres étaient assis. En même temps ils virent paraître comme des langues de feu qui se partagèrent et qui s'arrêtèrent sur chacun d'eux. Aussitôt ils furent tous remplis du Saint-Esprit, et ils se mirent à parler diverses langues, selon que l'Esprit-Saint leur en accordait le don. Cependant le bruit de cette merveille s'étant répandu dans Jérusalem, tout le monde se dirigea vers l'endroit où se trouvaient les apôtres pour savoir ce que cela signifiait. Parmi ces gens se trouvaient un grand nombre d'étrangers appartenant à la nation juive, venus à Jérusalem pour célébrer la fête de la Pentecôte. Ces hommes appartenaient à différents pays et parlaient par conséquent différentes langues. Quel fut l'étonnement de ces étrangers lorsqu'ils entendirent les apôtres chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues ! Ils ne savaient que penser et se disaient les uns aux autres : « Tous ces hommes ne sont-ils pas du pays de Galilée ? Comment se fait-il donc que nous les entendions parler chacun la langue de notre pays ? » Alors saint Pierre éleva la voix et leur dit : « Vous êtes étonnés, ô Juifs, de

nous entendre parler différentes langues. Je vais vous en apprendre la cause. Cela vient de ce que Dieu nous a envoyé aujourd'hui le Saint-Esprit. Ce Jésus qui a vécu au milieu de vous ; ce Jésus qui a fait en votre présence de si grands miracles, était vraiment le fils de Dieu. Au lieu de croire en lui, vous l'avez fait mourir sur une croix. — Mais il n'est pas resté dans le tombeau, il est ressuscité. Il nous a choisis pour être les témoins de sa résurrection. »

Les Juifs qui entendirent ce discours de saint Pierre furent effrayés du grand crime qu'ils avaient commis en faisant mourir le Sauveur ; et, touchés de componction dans leur cœurs, ils s'adressèrent à Pierre et aux autres apôtres en leur disant : « Que devons nous faire pour obtenir le pardon de nos péchés ? — Saint Pierre leur répondit : « Faites pénitence, recevez le baptême au nom de Jésus et vous obtiendrez la rémission de vos péchés. »

Ce jour-là 3,000 Juifs demandèrent à recevoir le baptême au nom de Jésus-Christ.

Après ce récit, l'instituteur reprend une partie de l'histoire racontée, et après l'avoir répétée une seconde fois, il adressera des questions aux enfants dans le triple but d'imprimer dans leur mémoire la matière, c'est-à-dire le texte, de le leur faire comprendre sans entrer dans de longues démonstrations, et enfin de porter leur volonté à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans la leçon. — Après cette répétition d'une partie du récit, voici la manière dont il faut procéder :

Instituteur. — Nous venons d'entendre que les apôtres furent témoins de l'ascension de Notre-Seigneur. Qui de vous me dira où ils allèrent ensuite.

Élève. — Les apôtres, après avoir été témoins de l'ascension de Notre-Seigneur, se réunirent à Jérusalem dans une grande salle.

I. — Quelle proposition fit saint Pierre ?

E. — Il proposa de choisir quelqu'un pour remplacer Judas.

I. — Et après avoir désigné deux personnes, que firent les apôtres ?

E. — Ils demandèrent à Dieu de faire connaître sa volonté sur le choix à faire.

I. — Et comment Dieu leur a-t-il fait connaître celui qu'ils devaient choisir.

Il se trouvait encore parmi les apôtres.... qui donc ?

Et que firent la sainte Vierge et les apôtres dans la salle où ils étaient réunis ?

E. — Ils prièrent.

I. — Que demandèrent-ils par leurs prières à Dieu ?

E. — Ils demandèrent à Dieu le Saint-Esprit.

I. — Avaient-ils besoin du secours du Saint-Esprit et pourquoi cela ?

E. — Ils avaient certainement besoin du secours du Saint-Esprit pour instruire les hommes.

I. — Je vous ai dit aussi qu'il y avait précisément à Jérusalem un grand nombre d'étrangers ; avez-vous retenu à quelle occasion tout ce monde y était venu ?

E. — C'était justement une grande fête.

I. — Laquelle donc ?

E. — La fête de la Pentecôte.

I. — Ces étrangers étaient... ?

E. — Ces étrangers étaient des Juifs.

I. — D'après cela vous me direz bien aussi pourquoi tant de Juifs étaient venus ce jour-là à Jérusalem ?

E. — Pas de réponse.

I. — Avez-vous donc oublié ce que les Juifs étaient obligés de faire à l'occasion de certaines fêtes ?

E. — Ah ! oui, les Juifs étaient obligés de passer les grandes fêtes à Jérusalem.

I. — Qui peut m'indiquer encore les fêtes pendant lesquelles les Juifs devaient aller à Jérusalem ?

Que rappelait aux Juifs la première de ces fêtes ?

Et la seconde ?

Et enfin la troisième ?

Tous ces Juifs qui se trouvaient dans ce moment-là à Jérusalem parlaient-ils la même langue ?

E. — Non, ils parlaient des langues différentes.

I. — Le jour de la fête, vers 9 heures du matin, un événement extraordinaire eut lieu. — Qu'était-ce donc ?

E. — Vers 9 heures du matin, on entendit un grand bruit, etc.

I. — Ce bruit annonçait-il quelque chose

E. — Ce bruit annonçait la descente du Saint-Esprit.

I. — Qu'est-ce que les apôtres virent paraître ?

E. — Ils virent paraître comme des langues de feu qui se partagèrent et s'arrêtèrent sur chacun d'eux.

I. — Mais pensez-vous que ces langues de feu était le Saint-Esprit lui-même.

E. — Non, monsieur.

I. — Expliquez votre réponse.

E. — Le Saint-Esprit est la troisième personne de la sainte Trinité.

I. — Et par conséquent il est aussi.... ?

E. — Et par conséquent il est aussi Dieu.

I. — Puisque le Saint-Esprit est Dieu, a-t-il un corps ? pouvons-nous le voir sur cette terre ?

Ces langues de feu n'étaient donc pas le Saint-Esprit lui-même, mais elles indiquaient.... ?

E. — Les flammes indiquaient que le Saint-Esprit descendait sur la terre, sur les apôtres.

I. — Vous rappelez-vous encore sous quelle forme le Saint-Esprit est descendu une autre fois ?

E. — Le Saint-Esprit est encore descendu sur la terre, et cette fois-là sous la forme d'une colombe.

I. — A quelle occasion ?

F. — Lorsque Notre-Seigneur Jésus-Christ fut baptisé dans le Jourdain, par saint Jean-Baptiste.

I. — Pourriez-vous bien me dire ce que c'était ce colombe ?

E. — Cette colombe était un signe.

I. — Qu'est-ce que cette colombe, ce signe indiquait ?

Revenons à notre histoire.

Quel effet a produit sur les apôtres le Saint-Esprit ?

Qu'ont-ils fait ?

E. — Ils ont parlé diverses langues, selon que le Saint-Esprit leur en accordait le don.

I. — Je vais maintenant reprendre la seconde partie de mon récit pour rappeler les circonstances qui ont accompagné ces faits. Je con-

tinuerai ensuite à vous adresser des questions à l'effet de vous faire retenir plus facilement le texte et pour vous le faire comprendre.

(Ici l'instituteur raconte derechef la seconde moitié de la matière déjà débitée une fois ; il continue après cela comme suit :)

Nous avons dit, mes enfants, que ce jour-là, — quel jour était-ce donc ?

E. — Le jour de la Pentecôte.

I. — Que le jour de la fête de la Pentecôte il y avait beaucoup d'étrangers, beaucoup de Juifs à Jérusalem. Que firent ces Juifs et grand nombre d'habitants de la ville même, lorsqu'ils entendirent le bruit extraordinaire.

E. — Tout le monde se dirigea vers l'endroit où se trouvaient les apôtres.

I. — Lorsque les étrangers furent dans la salle, il se passa quelque chose dont tous les assistants furent extrêmement surpris. Qu'était-ce ?

E. — Tout le monde fut étonné d'entendre les apôtres chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues.

I. — Notre-Seigneur avait donc choisi pour apôtres des hommes très-instruits, puisqu'il connaissaient tant de langues étrangères ?

E. — Non, les apôtres n'étaient point des hommes très-instruits.

I. — D'où avaient-ils donc cette connaissance des langues étrangères ?

E. — C'est par le Saint-Esprit qu'ils parlaient toutes ces langues étrangères.

I. — Ah ! oui, mes enfants, c'était un grand changement que le Saint-Esprit avait produit chez les apôtres.

Répétez maintenant, vous, Thomas, le grand changement que le Saint-Esprit a opéré chez les apôtres.

E. — Le Saint-Esprit les a rendus aptes à chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues.

I. — Le Saint-Esprit, mes enfants, a encore opéré d'autres grands changements. Qui peut me répéter ce qu'ont dit les Juifs, qui étaient témoins de choses si extraordinaires ?

E. — Ils se demandaient : Ces hommes ne sont-ils pas tous du pays de Galilée ?

I. — Savez-vous ce que c'est que la Galilée ?

E. — Point de réponse.

I. — Retenez, pour le moment, que c'était une partie du pays des Juifs, que voici. (Le maître indiquera les bornes de la Galilée sur la carte de la Palestine, qui, dans toute leçon d'histoire sainte, doit être devant les yeux des élèves.) Plus tard nous étudierons ce pays plus en détail.

Que dit saint Pierre aux Juifs, lorsqu'ils furent entrés dans la salle où se trouvaient les apôtres ?

E. — Vous êtes étonnés, ô Juifs, de nous entendre parler différentes langues.

I. — Se borna-t-il à leur dire cela ? Qu'ajouta-t-il encore ?

E. — Il dit ensuite : Je vais vous en apprendre la cause. Cela vient de ce que Dieu nous a envoyé aujourd'hui le Saint-Esprit.

I. — Après ces paroles d'introduction, il s'adressa directement aux Juifs, en leur reprochant la conduite qu'ils avaient tenu envers le Sauveur. Que dit-il à ce sujet ?

E. — Ce Jésus qui a vécu au milieu de vous, etc., vous l'avez fait mourir sur une croix.

I. — Que nous prouve un tel langage, tenu par saint Pierre, par rapport au caractère de cet homme ?

A quoi s'exposait-il, en faisant des reproches aux Juifs pour leur mauvaise conduite ?

E. — Il s'exposait, en faisant cela, à être tué par les Juifs.

I. — Et comment appelle-t-on quelqu'un qui, pour dire la vérité et pour faire le bien, ne craint pas même la mort ?

Que faut-il donc avoir pour agir ainsi ?

Il faut du courage, de l'abnégation, de la force d'âme, mes enfants.

Vous reconnaîtrez ici, dans les paroles de saint Pierre, combien était grande la force que le Saint-Esprit avait donnée aux apôtres si timides, si simples auparavant, pour oser reprocher aux Juifs d'avoir commis le plus grand crime, d'avoir tué le Sauveur du monde.

Saint Pierre ajouta encore quelque chose pour porter les Juifs à croire ce qu'il venait de dire. Qui se rappelle encore ces paroles ?

E. — Saint Pierre ajouta encore ceci : Le Seigneur nous a choisis pour être les témoins de sa résurrection.

— Les Juifs, effrayés du grand crime qu'ils avaient commis, s'adressèrent aux apôtres, et que leur demandèrent-ils ?

E. — Les Juifs demandèrent aux apôtres : Que devons nous faire pour obtenir le pardon de nos péchés ?

I. — Et saint Pierre leur répondit.... quoi ?

E. — Saint Pierre leur répondit : Faites pénitence, et recevez le baptême au nom de Jésus.

I. — Savez-vous ce que signifient les paroles de saint Pierre ?

E. — Pas de réponse.

I. — Eh bien, de quel sentiment est pénétré celui qui fait pénitence.

E. — Celui qui fait pénitence est recueilli, il est triste.

I. — Se contente-t-il d'être triste ? Ne fait-il pas quelque chose ?

E. — Non, il ne se contente pas d'être triste, il prie aussi Dieu.

I. — Et pourquoi prie-t-il Dieu ?

E. — Il prie Dieu pour lui demander pardon.

I. — Ainsi celui qui fait pénitence est d'abord ?... et puis, il demande... ?

E. — Celui qui fait pénitence est d'abord triste, et il demande ensuite pardon à Dieu.

I. — Par conséquent, lorsque saint Pierre a dit aux Juifs : Faites pénitence, — c'est comme s'il avait dit ?

E. — Lorsque saint Pierre disait aux Juifs : Faites pénitence, c'est comme s'il avait dit : Soyez tristes de vos péchés, ayez-en repentir et demandez à Dieu qu'il vous les pardonne.

I. — Qu'est-ce que saint Pierre a encore ajouté à cela ?

E. — Saint Pierre a encore ajouté : Et recevez le baptême au nom de Jésus.

I. — Pourquoi saint Pierre ajouta-t-il les mots : *Au nom de Jésus* ?

E. — Pas de réponse.

I. — Auraient-ils pu recevoir un autre baptême ?

Ne vous rappelez-vous donc pas un autre baptême, dont nous avons même fait mention dans cette leçon ?

E. — Ah ! oui, monsieur, le baptême de Saint-Jean-Baptiste.

I. — Quelle différence y a-t-il donc entre le baptême de Notre-Seigneur Jésus-Christ et celui de saint Jean-Baptiste ?

Quel fut le résultat de cet événement extraordinaire ?

E. — C'est que ce jour-là, trois mille Juifs demandèrent à recevoir le baptême au nom de Jésus-Christ.

(Après avoir traité de cette manière le sujet de la leçon, il importe beaucoup de s'assurer si les enfants sont capables de reproduire l'histoire succinctement et sans être aidés par l'instituteur. A cet effet, on leur demandera de résumer brièvement et substantiellement l'histoire.)

RÉSUMÉ.

I. — Qui va maintenant essayer de me raconter cette histoire tout d'un trait et en se bornant aux circonstances les plus importantes ?

E. — Pas de réponse.

I. — Je vois que vous hésitez.—Eh bien, je vais le faire moi-même d'abord. Ecoutez !

(L'instituteur reprend le récit en se bornant aux points essentiels, et continue ensuite :)

Voyons maintenant : qui peut me répéter le résumé que je viens de faire ?

MORALE.

I. — Mes enfants, vous savez très-bien déjà que nous n'apprenons pas l'histoire sainte seulement dans le but de nous instruire sur les vérités de notre sainte religion, mais aussi, et surtout, pour y trouver des règles de conduite. Nous allons donc voir si, dans l'histoire que nous avons étudié aujourd'hui, vous pourrez trouver quelque chose à appliquer à votre conduite.

Quelle est la fête dont je vous ai parlé dans la leçon ?

E. — La Pentecôte.

I. — Quand célébrons-nous la fête de la Pentecôte ?

E. — Nous célébrons cette fête cinquante jours après Pâques.

I. — Que nous rappelle cette fête ?

E. — Cette fête nous rappelle la descente du Saint-Esprit.

I. — Et aux Juifs que rappelait-elle ?

E. — Elle rappelait aux Juifs le jour où Dieu avait donné sa loi sur le Sinaï.

I. — A quoi penserez-vous, surtout, le jour de la Pentecôte ?

E. — Ce jour-là je penserai à la descente du Saint-Esprit.

I. — Vous contenterez vous de penser que cette fête rappelle la descente du Saint-Esprit sur les apôtres ?

E. — Pas de réponse.

I. — Puisque le Saint-Esprit est Dieu, avec quel respect devons-nous l'adorer ?

E. — Nous devons l'adorer avec le même respect que nous adorons Dieu le Père.

I. — Et où vous rendrez-vous, le jour de la Pentecôte, pour adorer le Saint-Esprit ?

E. — Le jour de la Pentecôte je me rendrai surtout à l'église, pour y adorer le Saint-Esprit.

I. — De quelle manière assisterez-vous donc à la messe et aux saints offices ?

E. — J'assisterai à la messe et aux autres offices avec un grand respect et un profond recueillement.

I. — En pensant que le Saint-Esprit a fait tant de bien, a donné tant de grâces aux apôtres, que lui demanderez-vous encore ?

E. — Je lui demanderai également ses grâces.

I. — Mes enfants, les apôtres étaient des hommes bien faibles, peu instruits, qui n'auraient pas rempli leurs devoirs par eux-mêmes. Nous autres, chrétiens, nous sommes faibles aussi par nous-mêmes ; nous ne pouvons pas non plus toujours bien accomplir nos devoirs avec plaisir. — Eh bien, le jour de la Pentecôte, que demanderez-vous au Saint-Esprit ?

E. — Je demanderai, le jour de la Pentecôte, que le Saint-Esprit m'accorde la grâce de remplir toujours mes devoirs.

I. — Pour bien se conduire envers ses parents, suffit-il de leur obéir ?

E. — Non, il ne suffit point de leur obéir, il faut encore le faire tout de suite et avec plaisir.

I. — Que demanderez-vous donc encore au Saint-Esprit, le jour de la Pentecôte

Quelles sont les personnes à qui vous devez encore respect, obéissance et amour ?

E. — Nous devons encore du respect et de l'obéissance à nos supérieurs, aux vieillards ; et de l'amour à nos frères et sœurs et à nos camarades.

I. — Êtes-vous toujours bien disposés à souffrir avec patience les petites contrariétés que vous rencontrez de la part de vos disciples ?

E. — Non, pas toujours, monsieur.

I. — Que demanderez-vous donc encore au Saint-Esprit le jour de la Pentecôte ?

E. — Nous demanderons encore ce jour-là la grâce de supporter avec patience les contrariétés que nous pourrions rencontrer.

I. — Ne vous arrive-t-il pas quelquefois d'être tentés de négliger vos prières du matin et du soir, d'être distraits pendant les leçons, de négliger vos devoirs ?

Que ferez-vous donc encore le jour de la Pentecôte ?

E. — Je demanderai au Saint-Esprit la grâce de ne jamais oublier ou négliger mes prières et mes devoirs et d'être toujours sage.

I. — Oui, mes enfants, le jour de la Pentecôte surtout, élevons nos cœurs vers le Saint-Esprit ; demandons-lui la grâce de toujours accomplir nos devoirs de chrétiens et d'écoliers, avec joie, avec bonheur ; demandons-lui la grâce de nous montrer toujours enfants soumis, pleins d'obéissance, de respect et d'amour envers nos parents et nos maîtres ; prions-le de rendre nos cœurs meilleurs, en un mot, de nous aider à nous conduire comme des enfants sages, bons et pieux, et soyons persuadés que dans sa bonté, si nous le prions vraiment de cœur, il viendra à nous, il écoutera favorablement nos prières.

Observation. — La prière qui terminera cette leçon doit être en rapport avec le sujet qui a été traité. Cette prière sera tantôt adressée par l'instituteur, seul, à Dieu, pour le salut des enfants ; tantôt les enfants, répétant les paroles du maître, demanderont à Dieu une grâce quelconque. Il est inutile de faire remarquer encore ici que la prière doit être courte, simple et récitée avec une pleine et entière attention.

I. — Mettez-vous à genoux ! Je prierai seul, et vous autres, mes enfants, vous répéterez en vous-même mes paroles.

I. seul. — Au nom du Père, et du Fils, etc. O divin Esprit, qui vous êtes montré si bon envers les apôtres, daignez aussi abaisser un regard favorable sur ces enfants qui sont à genoux devant moi. Voyez leurs cœurs, voyez leurs bonnes résolutions : ils unissent leurs voix à la mienne pour vous prier et vous louer ; ils vous promettent de vivre comme de pieux enfants. (Les enfants répètent ces dernières paroles lentement et avec le ton convenable.) Donnez-nous la grâce de vivre et de mourir dans ces saintes résolutions, afin qu'un jour nous puissions nous trouver tous réunis au sein de la gloire céleste. Par Jésus-Christ, Notre-Seigneur Ainsi soit-il.

DEUXIÈME LEÇON.

SUJET : *Leçon de catéchisme.* — *Explication de la lettre du quatrième commandement de Dieu :*

« Tes père et mère honoreras
» Afin de vivre longuement. »

(Traité avec des enfants de 9 à 10 ans.)

Instituteur. — Mettez-vous à genoux ? joignez les mains ! priez avec moi.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Notre Père qui êtes aux cieux, etc.

Je vous salue, Marie, etc.

On peut désigner père et mère par une seule expression. Quel est ce mot ?

Que dit le commandement aux enfants par rapport à leurs parents

Quelle obligation ce commandement impose-t-il aux enfants ?

Examinons ce que peut signifier : *Honorer quelqu'un.*

Un instituteur avait promis d'accorder, comme distinction, un cadeau à l'élève qui se serait fait remarquer, pendant tout un semestre, par une conduite exemplaire. L'élève qui avait mérité la récompense s'appelait Henri.

Qu'aura reçu par conséquent Henri ?

E. — Henri aura reçu la distinction.

I. — Tous les habitants du village, en apprenant ce qui était arrivé, disaient : C'est un grand *honneur* pour Henri.

Qui est-ce qui avait rendu cet honneur à Henri ?

Au lieu de dire *rendre honneur à quelqu'un*, on peut dire aussi *honorer quelqu'un*. Donc qui *avait honoré* l'élève Henri ?

E. — L'instituteur avait honoré Henri.

I. — Comment l'avait-t-il honoré ?

E. — En lui accordant une distinction.

I. — Pour quelle raison l'instituteur avait-il accordé une distinction à Henri ?

E. — Parce que Henri s'était conduit d'une manière exemplaire.

I. — Vous pourriez vous exprimer de la manière suivante : L'instituteur avait accordé à Henri cet honneur, ou : Il l'avait honoré de la distinction, parce que l'élève la méritait par ses bonnes qualités.

En quoi consiste maintenant l'honneur que nous rendons à autrui ?

E. — L'honneur que nous rendons à d'autres personnes consiste à leur accorder la distinction qu'elles méritent pour leurs bonnes qualités.

I. — Et au contraire, en quoi consiste l'honneur que nous rendent d'autres personnes ?

E. — Cette honneur consiste dans la distinction qu'on nous accorde à cause de nos bonnes qualités.

I. — Lorsque l'on voit M. le curé traverser la rue, et tous les habitants, petits et grands, jeunes et vieux, le saluer respectueusement, on peut bien dire que M. le curé est très-honoré ou respecté dans la commune.

A quoi peut-on voir que l'on honore le curé ?

E. — On peut le voir lorsque les habitants de la commune le saluent respectueusement.

I. — Comment donc peut-on faire connaître qu'on l'honore ?

E. — En le saluant respectueusement.

I. — Quand l'instituteur entre dans une salle d'école, les écoliers

bien sages se lèvent et saluent leur maître. Que font-ils par là à leur instituteur ?

E. — Ils font par là à leur instituteur l'honneur qui lui est dû.

I. — Lorsque plusieurs personnes se trouvent assises dans une chambre, et qu'une autre personne d'un rang plus élevé entre dans cette chambre, que font ces personnes ?

E. — Elles se lèvent.

I. — Et que rendent-elles par là à cette personne ?

E. — Elles rendent par là honneur à cette personne.

I. — Et que conviendrait-il de faire, s'il n'y avait plus de siège libre ?

E. — Il conviendrait, dans ce cas, que quelqu'un de la société se levât, afin d'offrir son propre siège à cette personne.

I. — Par quoi montre-t-on, en pareil cas, que l'on veut honorer cette personne ?

E. — Dans ce cas on rend honneur à cette personne en se levant et en lui présentant une chaise.

I. — Comment le soldat rend-il honneur à son supérieur ?

E. — Le soldat rend honneur à son supérieur en présentant l'arme.

I. — Vous voyez donc, mes enfants, que l'on peut témoigner de différentes manières à une personne l'honneur qui lui est dû.

Que prouve-t-on à une personne à qui l'on demande conseil, lorsque l'on veut entreprendre quelque chose ?

E. — On prouve à la personne à laquelle on s'adresse pour demander conseil, que l'on estime, que l'on honore cette personne.

I. — Mais que suppose-t-on aussi, dans ce cas, de cette personne ?

E. — On suppose que cette personne connaît la chose sur laquelle on lui demande conseil, qu'elle la connaît mieux que nous.

I. — La personne qui nous a donné le conseil demandé, que désirera-t-elle aussi de nous ?

E. — Elle désirera que nous suivions les avis qu'elle nous a donnés.

I. — De qui les enfants doivent-ils particulièrement écouter et suivre les conseils et les avis ?

E. — Les enfants doivent surtout écouter et suivre les conseils et les avis de leurs parents.

I. — Où cela est-il spécialement recommandé aux enfants ?

E. — Cela est spécialement recommandé aux enfants dans le quatrième commandement.

I. — Les parents étant plus âgés et par conséquent plus expérimentés et plus raisonnables que les enfants, qu'est-ce que les enfants leur doivent, pour cette raison ?

E. — Puisque les parents sont plus âgés et plus expérimentés que les enfants, ceux-ci leur doivent aussi, pour cette raison, le respect et la soumission.

I. — Les parents ayant fait plus de bien à leurs enfants que ceux-ci ne pourront jamais leur rendre, ont encore, par cela même, droit de la part des enfants... à quoi donc ?

E. — Les enfants sont, pour le bien qu'ils ont reçu de leurs parents, redevables de gratitude et de reconnaissance

I. — Vous voyez donc que tous les enfants sont obligés d'observer le quatrième commandement s'ils ne veulent pas se montrer ingrats. Vous avez vu aussi que l'on peut, de différentes manières, témoigner l'honneur et le respect que l'on doit à quelqu'un. Nous allons maintenant examiner ensemble comment les enfants peuvent particulièrement honorer leurs parents.

Comment appelle-t-on le sentiment qu'éprouvent les parents pour leurs enfants, sentiment qui leur fait supporter avec patience les difficultés de l'éducation ?

E. — Ce sentiment, c'est l'amour des parents envers les enfants.

I. — Et pour reconnaître cet amour de leurs parents, quel est le devoir des enfants.

E. — Les enfants doivent, à leur tour, *bien aimer leurs parents.*

I. — Et de quelle manière les enfants doivent-ils manifester leur amour envers leurs parents ?

E. — Pas de réponse.

I. — Eh bien ! par quoi les hommes montrent-ils donc qu'ils aiment Dieu ?

E. — Les hommes montrent qu'ils aiment Dieu, en observant ses commandements.

I. — Les parents n'exigent-ils pas quelque chose de semblable de leurs enfants ?

Comment appelle-t-on un enfant qui reconnaît les bienfaits qu'il reçoit ?

E. — On appelle un tel enfant : *reconnaisant*.

I. — De qui les enfants reçoivent-ils des bienfaits innombrables ?

E. — Les enfants reçoivent de leurs parents des bienfaits sans nombre.

I. — Que prouvent-ils par conséquent en se montrant reconnaissants ?

E. — Les enfants qui se montrent reconnaissants envers leurs parents prouvent par là leur amour pour ceux-ci.

I. — Et en se montrant reconnaissants, que prouvent encore les enfants envers leurs parents ?

E. Ils donnent encore, par la reconnaissance, une preuve qu'ils honorent leurs parents.

I. — Ainsi quel est le second moyen d'honorer ses parents ?

E. — C'est la *reconnaissance*.

I. — Que disions-nous tantôt que Dieu exige des hommes comme preuve de leur amour envers lui ?

E. — Dieu demande, comme témoignage d'amour des hommes, qu'ils observent ses commandements.

I. Comment appelle-t-on un enfant qui fait tout ce que ses parents lui commandent ?

E. — L'enfant qui fait tout ce que ses parents lui ordonnent, s'appelle un enfant *obéissant*.

I. — Comment doivent être tous les enfants ?

E. — Tous les enfants doivent être *obéissants*.

I. — Quel est donc le troisième moyen d'honorer ses parents ?

E. — Le troisième moyen d'honorer ses parents, c'est d'être obéissant.

I. — Et comment doivent se conduire les enfants envers leurs parents, lorsque ceux-ci sont devenus vieux ou infirmes

E. — Les enfants doivent alors secourir leurs parents, les aider et leur donner les soins que leur état réclame.

I. — Oui certes, mes élèves, les enfants doivent aussi honorer leurs parents en les aidant, autant que possible, dans leurs vieux jours ; ils doivent travailler pour eux et, afin que rien ne leur manque, les soigner lorsque les vieillards ne le peuvent plus faire eux-mêmes. Notre-Seigneur Jésus-Christ nous a donné sous ce rapport un exemple touchant d'amour filial en recommandant, au milieu de ses souffrances, sa mère bien-aimée, la sainte Vierge, à son disciple saint Jean. Vous rappelez-vous encore ce qu'il disait en voyant sa mère ?

E. — Notre-Seigneur Jésus-Christ disait à la sainte Vierge : Femme ! voilà ton fils ; et à saint Jean : Voilà ta mère.

I. — Et ensuite vous devez vous souvenir d'un autre exemple, — un modèle de l'amour que nous devons avoir envers nos parents, surtout dans leur vieillesse. Rappelez-vous l'histoire de Joseph. Que fit annoncer ce bon fils par ses frères, à son vieux père Jacob ?

E. — Joseph dit à ses frères : Hâtez-vous de retourner vers mon père, et dites-lui : Voici ce que votre fils Joseph vous fait annoncer : Dieu m'a établi seigneur sur toute l'Égypte. Descendez vers moi, ne tardez point. Vous habiterez en la terre de Gessen, et vous serez près de moi.

I. — Mais il ne s'est pas contenté de faire dire à son père qu'il lui donnerait un asile ; il dit encore... quoi ?

E. — Il dit encore qu'il le nourrirait pendant les cinq années de famine.

I. — Voyez, mes enfants, quel exemple nous donne Joseph ; voyez comme il aime ses parents, son vieux père, et remarquez surtout ce qu'il fit lorsque Jacob arriva en Égypte. Joseph fit atteler son char, et lorsqu'il vit son père il se jeta à son cou en pleurant longtemps. N'oublions donc jamais l'exemple que nous a donné Joseph, et lorsque nos parents seront devenus vieux et par suite de la vieillesse infirmes ou incapables de travailler, observons toujours ce qui nous est commandé dans le quatrième commandement. Par conséquent, lorsque vos parents sont devenus faibles, infirmes, lorsqu'ils sont hors d'état de travailler, que devez-vous faire encore ?

E. — Nous devons toujours honorer nos parents.

. = Prenez donc cette bonne résolution aujourd'hui, et promettez-

moi d'imiter l'exemple de Notre-Seigneur Jésus-Christ et de Joseph. Il est encore écrit dans l'Écriture sainte ceci : Un enfant, parce qu'il peut être plus instruit que son père, ne le doit point, pour cela, estimer moins.

Si les enfants ont le bonheur d'apprendre un peu plus que leurs parents, à qui sont-ils redevables de ce bienfait ?

E. — Ils sont encore redevables de ce bienfait aux parents.

I. — Certainement ! car maint pauvre père s'impose des privations, mainte pauvre mère fait des sacrifices pour envoyer leur enfant à l'école, afin de le faire instruire. Ne serait-ce pas très-ingrat et très injuste si cet enfant qui, par les efforts et les sacrifices de ses parents, est devenu un peu plus instruit qu'eux, venait à les mépriser ? — Une telle conduite serait blâmable.

Mais l'enfant qui écoute les paroles de Dieu, qui honore ses parents par paroles et par actions, cet enfant sera heureux ! les bénédictions que le quatrième commandement promet seront répandues sur lui. Quelle est la bénédiction que Dieu promet aux enfants qui observeront le quatrième commandement ?

E. — Dieu leur promet une vie longue et heureuse.

I. Ce que je vous souhaite à tous.

Prenez maintenant votre catéchisme ; ouvrez-le à la page...

Vous, Paul, lisez la question, etc., etc.

Voyons maintenant si vous comprenez cette réponse ?

Que veut dire : *père et mère* ?

Que veut dire *honorer* ?

Que veut dire : *Père et mère tu honoreras* ?

Ainsi, que nous ordonne le quatrième commandement ?

E. — Le quatrième commandement de Dieu nous ordonne d'aimer, de respecter nos parents, d'être obéissants et soumis, de nous montrer reconnaissants envers eux, de supporter leurs faiblesses avec patience et avec douceur, de les secourir et de les soigner, surtout dans leurs vieux jours.

I. — Dans une autre leçon, je vous ferai voir que ce commandement veut aussi que les domestiques soient obéissants et fidèles à leurs maîtres, que les inférieurs soient soumis à leurs supérieurs et que

tous nous respectons et honorons les autorités légales. — Pour demain, vous apprendrez par cœur à partir de la question n°..., jusqu'à n°...

Mettez-vous à genoux, joignez les mains, et récitez *intérieurement* et avec *recueillement* la prière avec moi.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Mon Dieu, accordez-nous la grâce, aujourd'hui et tous les jours de notre vie, de mettre tous nos soins à accomplir votre sainte volonté. Nous voulons exécuter ponctuellement, avec autant de joie que d'obéissance, ce que nos parents et nos maîtres nous prescriront. C'est vous même qui nous parlez par leur bouche ; nous voulons les honorer, et nous voulons les aimer comme nous-mêmes ; vous voulez que ce soit vous que nous honorions et que nous aimions spécialement en eux. Nous voulons vivre aujourd'hui et tous les jours de notre vie pour leur satisfaction et leur consolation. O notre Père excellent, Père plein de bonté, conservez-les encore bien longtemps pour votre gloire, pour leur salut et pour qu'ils puissent assurer notre bien-être. Accordez à leurs travaux votre bénédiction, source de tous les succès ; daignez soutenir leurs forces et leur santé, et récompensez-les déjà, dans cette vie, pour les bienfaits dont je ne pourrai jamais m'acquitter suffisamment envers eux. Ainsi soit-il.

Au nom du Père, et du Fils et du Saint-Esprit, ainsi soit-il !

TROISIÈME LEÇON.

SUJET : *Suite du catéchisme. — Explication de la lettre du neuvième commandement de Dieu.*

(Traité avec les enfants de 8 à 10 ans.)

Observation. — Il est bien entendu que, pour cette leçon ainsi que pour la précédente, tous les enfants savent lire, et que chacun d'eux a son catéchisme, en bon état, déposé avant la leçon, sur le banc, devant soi.

Instituteur. — Mes enfants, mettez-vous à genoux. — La prière.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Notre Père, etc. — Je vous salue Marie, etc.

Récitez tous ensemble les dix commandements de Dieu.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Elèves. — Un seul Dieu tu adoreras, etc.

I. Qui peut me dire de quoi nous nous sommes occupés, depuis quelque temps, dans les leçons de religion ?

E. — Nous nous sommes occupés, depuis quelque temps, de l'explication des dix commandements de Dieu.

I. — Quel commandement vous ai-je expliqué dans la dernière leçon ?

E. — Vous nous avez expliqué, dans la dernière leçon, le huitième commandement.

I. — Quel est le huitième commandement ?

E. — Le huitième commandement est celui-ci :

Faux témoignage ne diras, ni mentiras aucunement.

I. — Qu'est-ce que Dieu nous défend par le huitième commandement ?

Combien de commandements, en tout, avons-nous déjà étudiés ?

E. — En tout, nous avons étudié huit commandements.

I. — Et par ces huit commandements, Dieu nous défend... quoi ?

E. — Dieu nous défend par les huit premiers commandements toutes les mauvaises actions possibles.

I. — Oui, mes enfants, il n'y a pas une seule mauvaise action qui ne soit défendue par l'un ou l'autre de ces commandements. Vous êtes encore trop jeunes et trop peu instruits pour bien comprendre cela ; plus tard, quand vous serez un peu plus avancés, M. le curé, dans ses leçons de catéchisme, vous le démontrera mieux que je ne le puis faire moi-même.

Par cela même que ces commandements nous défendent toutes les mauvaises actions possibles, que nous ordonnent-ils ?

E. — Ces commandements, par cela même qu'ils défendent toutes les mauvaises actions, nous ordonnent toutes les bonnes actions.

I. — Mais, mes chers enfants, ce n'était pas assez de défendre les mauvaises actions, il fallait encore défendre les mauvaises pensées, les mauvais désirs. C'est ce que Dieu a fait par les deux derniers

commandements. Je me propose, dans la leçon d'aujourd'hui, de vous montrer cela, si vous continuez à m'écouter avec cette attention et avec ce recueillement qui me prouvent que vous avez le plus vif désir d'écouter la parole de Dieu et d'observer ses commandements.

Je vais d'abord vous faire comprendre ce que l'on entend par une *mauvaise pensée*, par un *mauvais désir*.

(Montrant aux enfants un objet quelconque, par exemple, une montre :) Vous voyez bien, mes enfants, ce que je tiens à la main. Remarquez la forme de cet objet, sa couleur, les différentes parties que vous pouvez distinguer à la vue, etc. Vous en connaissez le nom et l'usage, etc.

(Après avoir caché l'objet qu'il vient de montrer aux enfants :) Voyons, Pierre, quel objet est-ce que je viens de vous montrer ?

E. — Vous venez de nous montrer une montre.

I. — Vous ne la voyez plus ; cependant je ne doute pas que vous puissiez me dire encore quelle est la forme de la montre ?

E. — La forme de la montre est ronde ?

I. — Et sa couleur ? etc., etc.

Quoique vous ne voyez plus la montre, vous êtes encore à même de m'en indiquer la couleur, la forme, les parties principales, etc. — Comment cela se fait-il ?

E. — Pardon, Monsieur, je vois toujours la montre, quoique vous l'ayez cachée.

I. — Où la voyez-vous donc ?

E. — Je la vois dans l'esprit.

I. C'est très-bien, et quand on voit ainsi dans l'esprit un objet absent, on dit aussi qu'on se présente cet objet, ou qu'on en a une représentation.

Quand a-t-on la représentation d'un objet ?

Lorsqu'on se représente une chose ou une action que l'on a déjà vue, ou dont on nous a fait la description, on peut dire aussi que l'on en a une *idée* ou une *pensée*.

Par conséquent, quand a-t-on une *pensée* ?

E. — On a une pensée, quand on se représente dans l'esprit une chose que l'on a déjà vue ou dont on a entendu parler.

I. — Et si l'action que l'on se représente dans l'esprit est une *bonne* action, une action que Dieu commande ; si, en outre, on se représente cette action *avec plaisir*, si on l'aime, quelle pensée aura-t-on ?

E. — Lorsqu'on se représente une *action bonne*, que Dieu commande, et lorsqu'on se représente cette action *avec plaisir*, on aura une *bonne pensée*.

I. — Vous me direz maintenant tous, j'en suis sûr, ce que c'est qu'une bonne pensée.

E. — Pas de réponse.

I. — Voyons, je vais vous aider. Que faut-il d'abord pour que la pensée soit bonne ?

E. — Il faut d'abord que l'on se représente une action *bonne*.

I. — Voilà donc la première condition. — Quelle est-elle, encore une fois ? — Et ensuite, comment, de quelle manière doit-on se représenter cette bonne action ?

E. — On doit se représenter cette bonne action *avec plaisir*.

I. — Juste ! voilà donc la deuxième condition. Répétez-la, Jean.

Quelles sont donc les deux conditions pour qu'une pensée soit bonne ?

E. — Les deux conditions pour qu'une pensée soit bonne sont : de se représenter dans l'esprit une *bonne chose*, une *bonne action*, et ensuite de se la représenter *avec plaisir*.

I. — Qui de vous peut m'indiquer une bonne action ?

E. — Dire les prières du matin et du soir est une bonne action

I. — Si vous pensez maintenant avec plaisir à ces prières, quelle pensée aurez-vous ?

E. — J'aurai alors une bonne pensée.

I. — Pourquoi cette pensée sera-t-elle bonne ?..

Mais, mes enfants, toutes les pensées ne sont pas bonnes ; il y a aussi... ?

E. — Il y a aussi de mauvaises pensées.

I. — D'après ce que nous avons dit sur les bonnes pensées, vous me direz bien quand on a une mauvaise pensée?

E. — On a une mauvaise pensée, quand on se représente une mauvaise action.

I. — Votre réponse n'est pas complète.

Il faut encore ajouter *comment* on doit se représenter cette mauvaise chose ou cette mauvaise action, pour que la pensée soit mauvaise.

E. — La pensée est mauvaise quand on se représente une mauvaise chose ou une mauvaise action *avec plaisir*.

I. — Mes enfants, vous devez bien retenir ce que nous venons de dire, afin de mieux comprendre la leçon de catéchisme que nous allons apprendre tout à l'heure.

Le samedi, après la dernière leçon, qu'est-ce que je distribue aux enfants qui se sont bien comportés et qui ont été bien appliqués pendant toute la semaine?

E. — Vous distribuez à ces élèves des témoignages de bonne conduite.

I. — Que souhaitez-vous donc tous de recevoir le samedi ?

Mais pour recevoir un cachet, que devez-vous souhaiter aussi ?

E. — Je dois souhaiter aussi de me bien conduire pendant la semaine.

I. — Eh bien, mes enfants, quand on souhaite ainsi d'avoir ou de faire quelque chose, on dit qu'on a un *désir*.

Quand a-t-on un désir ?

Il y a, pour les désirs comme pour les pensées, de...

E. — De bons et de mauvais désirs.

I. — Donnez-moi un exemple d'un bon désir.

E. — Je souhaite d'être bien attentif pendant les leçons et d'apprendre bien le catéchisme pour être digne de faire ma première communion l'année prochaine.

I. — Pourquoi ce désir est-il bon ?

Voyez mes enfants : par le neuvième commandement, Dieu nous défend les *mauvaises pensées*, les *mauvais désirs*. Je vous le montrerai demain, dans la leçon du catéchisme.

Pour terminer, aujourd'hui nous allons, avant de dire la prière, répéter ce que nous avons appris, et à cette fin, répondez bien aux questions suivantes :

Quand a-t-on une pensée ?

Quand a-t-on une bonne pensée ?

Quand la pensée est-elle mauvaise ?

Quand a-t-on un désir ?

Qu'est-ce qu'un bon désir ?

Qu'est-ce qu'un mauvais désir ?

Mettez-vous à genoux pour réciter avec moi et avec piété la prière.

Au nom du Père, etc.

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Prière. — Notre Père, etc.

Nous avons vu, dans une leçon antérieure, que Dieu nous défend les actions mauvaises, déshonnêtes, par un des dix commandements, ... par lequel ?

Elève. — Dieu nous a défendu, par le sixième commandement, de commettre des actions déshonnêtes.

I. — C'est bien cela ; citez le sixième commandement, vous,

E. — Luxurieux point ne seras, de corps ni de consentement.

I. — Et par le neuvième commandement, Dieu nous défend... quoi ?

E. — Dieu nous défend par ce commandement, les *mauvaises pensées* et les *mauvais désirs*.

I. — Oui, mes enfants, Dieu nous défend de penser avec plaisir à des actions déshonnêtes, et un enfant ou quiconque pense seulement avec plaisir à une action honteuse, et désire faire cette action, déplaît beaucoup à Dieu ; un tel enfant ou un tel homme commet un grand péché. Cela est exprimé dans le catéchisme par d'autres mots, que voici : « Lorsqu'on se complaît volontairement dans des pensées contraires à la pureté, »

Que veulent dire ces paroles ?

E. — Ces paroles signifient que l'on commet un péché contre le neuvième commandement, lorsqu'on pense avec plaisir à des actions déshonnêtes ou l'on désire de faire ces mauvaises actions.

I. — Que nous est-il donc défendu par le neuvième commandement ?

Que nous ordonne ce commandement ?

Ouvrez maintenant votre catéchisme, page 54. Voyez la troisième question. — Vous, Nicolas lisez cette question avec la réponse qui suit.

E. (lisant). — *D.* « Quand pêche-t-on contre le neuvième commandement ? »

R. — « On pêche contre le neuvième commandement... etc. »

I. — Lisez cela tous ensemble bien lentement, avec le ton et l'expression convenables.

E. — (Tous ensemble.)

I. — Vous apprendrez par cœur, pour la prochaine leçon, les trois questions et les réponses que nous venons de lire. Maintenant, mes enfants, vous m'écoutez avec plaisir encore, pendant quelques instants, afin de graver bien profondément dans votre cœur les vérités que vous venez d'apprendre. Vous me répondrez bien aux questions que j'ai encore à vous adresser, si, comme je l'espère, vous avez retenu ce que vous avez appris dans les leçons antérieures.

A l'image de qui notre âme est-elle créée ?

E. — Notre âme est créée à l'image de Dieu.

I. — De quoi notre âme est-elle douée ?

E. — Elle est douée d'une intelligence et d'une volonté.

I. — A quoi Dieu veut-il qu'elle pense avec plaisir par son intelligence ?

E. — Il veut qu'elle pense avec plaisir aux bonnes choses.

I. — Que doit-elle désirer par sa volonté ?

E. — Elle doit, par sa volonté, désirer tout ce qui est bon.

I. — Mais si notre âme pense à quelque chose de mauvais, si elle désire ce que Dieu défend, le saura-t-il ?

E. — Oui, monsieur, Dieu le saura bien.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce que Dieu sait tout.

I. — Pourriez-vous me citer un exemple, dans l'histoire sainte, d'une personne qui a eu un mauvais désir ?

E. — Caïn a eu un mauvais désir.

I. — Qui a connu la pensée de Caïn ?

E. — Dieu a connu la pensée de Caïn.

I. — Comment Dieu a-t-il fait connaître à Caïn qu'il savait sa mauvaise pensée

E. — Dieu a dit à Caïn : Tâche de vaincre ta mauvaise volonté.

I. — Et Caïn s'est-il contenté d'avoir cette pensée, ce mauvais désir ?

E. — Non, monsieur, il a aussi commis la mauvaise action de tuer son frère.

I. — Et qui encore a connu le crime de Caïn ?

E. — C'est encore Dieu.

I. — Qu'est-ce que Dieu nous a montré par là ?

E. — Il nous a montré par là qu'il connaît non-seulement nos actions, mais aussi nos pensées, nos désirs.

I. — Oui, mes chers enfants, ne l'oubliez jamais, Dieu voit dans nos cœurs ; si nos pensées sont bonnes, elles seront agréables à Dieu et il sera content de nous ; il nous récompensera ; mais si notre cœur est souillé de mauvaises pensées, nous ne sommes plus dignes de son amour, nous serons punis, parce que Dieu est infiniment juste. Que devons-nous donc faire, si une mauvaise pensée nous vient à l'esprit ?

E. — Nous devons l'abandonner tout de suite.

I. — Pour cela, mes enfants, le meilleur moyen c'est de penser à quelque chose de bon, à Dieu et à ses commandements. N'oubliez point que Dieu est infiniment saint, qu'il n'aime que le bien, qu'il ne veut que ce qui est bon. Pour lui être agréable, pour être des enfants de Dieu, ce bon père, nous devons aussi n'aimer que ce qu'il nous com-

mande ; nous devons détester ce qu'il défend ; alors, et alors seulement, il sera content de nous et il nous récompensera un jour dans le Ciel. Mais si, au contraire, nous faisons ce qu'il nous défend, nous perdrons sa grâce, il nous rendra malheureux, éternellement malheureux !

Prions donc de bouche et de cœur : Au nom du Père, etc. Mon Dieu, je vous aime par-dessus toutes choses, de tout mon cœur, de toute mon âme et de toutes mes forces ; parce que vous êtes infiniment bon en vous-même et infiniment aimable. J'aime aussi mon prochain comme moi-même pour l'amour de vous. Dans cette charité, etc.

LANGUE MATERNELLE.

II. — MÉTHODE D'EXERCICES D'INTUITION ET DE LANGAGE.

BUT.

Développer l'intelligence et les sentiments religieux et moraux ; agir sur l'esprit et sur le cœur des enfants ; meubler leur mémoire d'idées nettes et déterminées ; les habituer à rendre chaque idée, à représenter chaque objet par des expressions justes et précises ; perfectionner les organes de la paroles et exercer les sens.

INTRODUCTION.

Les exercices par intuition ont été introduits dans l'enseignement primaire par Pestalozzi. Pour quiconque a observé la marche ordinaire du développement des facultés humaines, ces exercices constituent un travail précieux pour l'intelligence et surtout éminemment conforme aux lois de la nature. On présente à l'enfant, les uns après les autres, les différents objets qui l'entourent ; on les lui fait examiner attentivement dans tous leurs détails. Sa mémoire s'enrichit ainsi jour par jour d'un nombre considé-

rable d'idées nettes et précises, et son esprit devient de plus en plus apte à une réflexion solide. On l'habitue en même temps à trouver et à établir des différences entre les objets déjà connus et ceux que lui présente l'instituteur, entre les idées que l'on avait déjà fait germer dans son cerveau et des idées nouvelles provoquées par l'examen d'un autre objet.

On commence naturellement par ce qui touche de plus près à l'enfant, par ce qui lui est le plus familier. Le cercle s'étend de jour en jour, d'après ce principe de pédagogie qu'on doit procéder du connu à l'inconnu. Il faut s'attacher à rendre chaque idée, chaque représentation, par des *expressions justes*. Toutefois on le conçoit, les réponses obtenues ne seront pas toujours conformes aux règles de la langue; très souvent même, on devra se contenter de termes à peine suffisants pour déterminer l'objet en question. Quand aux expressions défectueuses sous le rapport grammatical, on les corrigera autant que possible, etc,

« Les exercices par intuition posent les fondements pour les autres branches d'enseignement. Ils se divisent en *exercices moraux, religieux* et en *exercices intellectuels*, selon que l'on a en vue de développer les sentiments moraux ou les facultés intellectuelles, d'agir *sur le cœur* ou *sur l'esprit* de l'enfant.

» Les premiers préparent à l'enseignement de la religion; les derniers aux autres branches de connaissances.

» Essayons de montrer de quelle manière et jusqu'à quel point ces exercices sont en rapport avec l'enseignement de la langue; par exemple, ce n'est pas dans un ordre grammatical purement systématique qu'un petit enfant apprend sa langue maternelle; cette connaissance se

forme en lui au fur et à mesure qu'il éprouve le besoin et qu'il trouve l'occasion de parler. A l'aide de ses sens, il perçoit des objets; ce que ces objets ont de plus saillant attire surtout son attention: ainsi naissent dans son esprit des idées relatives aux qualités de ces objets. Les hommes et les animaux agissent; leurs mouvements n'échappent pas à l'enfant; il dirige ses pensées vers ces objets extérieurs et sur ces actes qui se produisent en dehors de lui.

» Les caresses de sa mère, l'amour et les soins qu'elle a pour lui, les réprimandes et les menaces qu'elle lui adresse quelquefois, le portent ensuite à reporter son attention sur lui-même et à observer ses propres sentiments. De cette manière l'enfant apprend, d'une part, à *connaître*, à *distinguer*; d'une part, à *désirer*, à *aimer* et à *détester*.

» En même temps, la mère est continuellement occupée à fournir à son enfant les expressions propres à désigner l'un ou l'autre objet; elle ne se fatigue point de répéter plus d'une fois la même chose.

» Tout cela *semble* se faire au commencement sans aucun ordre, et seulement pour répondre à d'indispensables besoins; cette instruction maternelle est en outre renfermée dans un cercle très-étroit. A mesure que l'enfant avance en âge, qu'il se développe sous le rapport physique et intellectuel, le cercle s'étend et s'élargit, le nombre des observations augmentent, et la perception des relations entre les objets observés se fait facilement et plus exactement. Voilà la marche qui doit être imitée dans les exercices par intuition. A la vérité, cette manière de procéder laisse dans une ignorance absolue des *règles* de la grammaire, mais

sa marche est celle de la nature ; cette seule considération suffit pour la justifier.

» Tout le monde reconnaîtra avec moi que le développement intellectuel précède toujours de beaucoup la formation du langage chez les enfants. Il se fait chez eux un travail intellectuel bien plus compliqué que leur langage ne peut l'exprimer. Ils mettent des idées en rapport, ils portent des jugements, bien qu'ils ne soient pas encore à même de leur donner une forme convenable. Des expressions telles que celles-ci : *maman... aller, maman... promener, couteau... piquer*, etc., suffisent à la manifestation de leurs idées, de leurs désirs.

» Dans la plupart des branches d'enseignement on peut distinguer deux choses : le *moyen*, ou les objets extérieurs sur lesquels porte l'étude, sur lesquels l'esprit opère par l'intermédiaire des sens ; et le *résultat*, ou les actes de l'esprit résultant de l'étude de ces objets. Ainsi pour l'intuition, par exemple, les moyens ou les objets extérieurs, c'est tout ce que l'enfant peut apercevoir autour de lui, tout ce qui peut frapper l'un de ses sens ; les idées provoquées par l'examen de ces objets, les représentations qu'il s'en fait après les avoir observés attentivement, ce sont là les résultats de l'étude, ce que l'on pourrait nommer *les produits intellectuels*,

» La sollicitude du maître doit se porter à la fois sur les moyens, les objets extérieurs, et sur les résultats, les *produits* intellectuels. »

CHAPITRE PREMIER.

MARCHE A SUIVRE DANS LES EXERCICES PAR INTUITION

§ 1^{er}. — *Énumération des objets d'intuition.*

On le conçoit, le champ à exploiter à l'aide de l'intuition est d'une immense étendue, et les détails à donner à ce sujet seraient illimités.

Disons d'une manière générale que les exercices peuvent porter :

- a. Sur la nature ;
- b. Sur l'homme plus spécialement et sur les produits de son intelligence ;
- c. Sur la vie sociale ;
- d. Sur Dieu.

La perspicacité du maître se manifestera dans le choix des objets les plus utiles et les plus importants ; car, on le comprend facilement, il est impossible de traiter à fond toutes les matières indiquées ci-dessus. Il suffit d'avoir désigné à l'enfant les moyens de diriger l'activité de son intelligence en l'exerçant convenablement sur différents objets choisis avec discernement ; par la suite, et sans le secours du maître, l'élève marchera dans cette voie d'un pas assuré et fera à d'autres objets l'application d'un travail analogue.

Le but de cet exercice, c'est l'émancipation intellectuelle de l'enfant ; et ce but on l'obtiendra, non par la quantité, mais bien par la qualité des exercices. C'est à l'école que les enfants se forment pour l'existence sociale ; il faut donc

exclure des exercices par intuition tout ce qui n'a aucune valeur, aucune utilité à ce point de vue ; il faut choisir uniquement parmi les objets dont l'examen, l'étude approfondie facilite l'initiation des élèves à la société. Mais l'existence elle-même n'est qu'une préparation à un état d'une tout autre nature et bien plus digne de sollicitude ; c'est ici surtout, c'est dans la préparation à cet état plus éloigné que le devoir de l'instituteur devient important.

Tous ses efforts tendront à mettre ses élèves à même de *connaître*, de *vouloir* et de *faire* tout ce qui est nécessaire pour arriver dignement à ce but. En d'autres termes, son action la plus attentive se portera sur le développement des sentiments religieux et moraux.

Cette direction rentre, à proprement parler, dans le domaine de l'enseignement de la religion ; mais les exercices par intuition offrent tant de matières, tant d'occasions propres à éveiller ces sentiments dans l'âme des élèves, qu'un instituteur manquerait à son devoir, si, dans ces exercices, il songeait exclusivement à développer les facultés intellectuelles.

§ II. — *Produits intellectuels des exercices par intuition.*

Nous sommes arrivés aux résultats des exercices par intuition ; ce sont les produits intellectuels qui se forment dans l'esprit de l'enfant à la suite de l'examen, d'un objet et des impressions qu'il a faites sur ses sens. On pourrait classer ces produits de la manière suivante : idées, représentation, jugement.

Les idées que provoque dans l'esprit la vue d'un objet peuvent être très-nombreuses ; elles se rattachent à l'objet

considéré en lui-même, ou à une quantité, ou à une fraction de l'objet.

La représentation que l'on se fait d'un objet résulte de l'association de plusieurs idées ayant rapport à ses qualités essentielles.

Les jugements sont ces actes de notre esprit par lesquels il reconnaît la convenance ou la disconvenance de deux ou plusieurs idées.

§ III. — *Exercices par intuition, considérés sous le rapport religieux et moral.*

Les dispositions morales se manifestent chez l'enfant dès l'âge le plus tendre. A peine a-t-il la force de se tenir droit sur ses petites jambes, que déjà il commence à attacher une idée aux expressions, telles que : *C'est joli ; c'est gentil ; c'est bien fait ; vous êtes sage ; il ne faut pas faire cela.* — Il ne tarde pas à distinguer les actions qui plaisent à ses parents de celles qu'ils lui défendent ; il manifeste déjà par là le sentiment du bien et du mal. Dans le principe, il ne trouve les motifs de faire telle chose ou de s'abstenir de telle autre, que dans la volonté de ses parents, ou tout au plus dans les inspirations de sa conscience. Mais plus tard, lorsque l'enfant remarque que ses parents dirigent leurs yeux vers le Ciel, lorsqu'il les voit prier, lorsqu'il entend sa maman lui dire : « Il ne faut pas faire cela, car le bon Dieu ne le veut pas, » alors il commence à réfléchir, à entrevoir qu'il y a un Être au-dessus des hommes ; que ceux-ci marchent sous sa loi ; alors il apprend à faire le bien, parce que c'est la volonté de Dieu ;

alors, au sentiment moral, vient se joindre en lui le sentiment religieux, et c'est sur cette réunion de sentiments que l'enseignement religieux viendra par la suite poser ses fondements. Ce qui jusqu'ici l'avait dirigé dans ses actions, sans qu'il pût s'en rendre compte à lui-même, lui devient maintenant de plus en plus clair ; il s'explique plus facilement les mobiles de ses actions ; le sentiment religieux lui donne la clef de ce mystère. Il commence à connaître Dieu ; il le connaîtra bientôt comme Être suprême, comme créateur de tout ce qui existe, et il comprendra qu'il lui doit fidélité, respect, obéissance et amour.

§ IV. — *Réflexions générales relativement au point de départ.*

Nous avons établi, dans les pages précédentes, l'importance d'un choix judicieux dans les matériaux des exercices par intuition, Le succès dépendra beaucoup du point de départ et de l'ordre dans lequel on fera passer sous les yeux de l'enfant les objets sur lesquels on dirigera ses réflexions quant au point de départ, c'est-à-dire à ce qui, en premier lieu, doit faire l'objet de ces exercices, il n'existe, à notre avis, de choix possible qu'entre l'école et la maison paternelle.

Sans vouloir nous prononcer d'une manière absolue sur cette question, nous allons exposer quelques considérations qui nous portent à incliner en faveur de l'école.

Il est un principe de pédagogie que nous avons eu plus d'une fois l'occasion d'invoquer : *Allez du connu à l'inconnu.* D'après ce principe, nous trouvons une première justification de la préférence que nous venons de manifester ;

car l'école est plus particulièrement connue de l'enfant que la maison même qui l'a vu naître. Pour l'enfant qui s'est quelque peu assis sur les bancs, l'école est le centre autour duquel il groupe tous les incidents de sa vie. Il y passe la plus grande partie de la journée ; tout ce qui s'y fait lui est plus présent à l'esprit, lui est connu avec plus de détails que ce qui lui arrive dans la maison paternelle. D'un autre côté, les habitudes, la manière de vivre dans les familles, diffèrent plus ou moins entre elles, et conséquemment l'image que les enfants se sont tracée de la vie de famille n'est pas la même chez tous. Ceci est une considération puissante, et il en ressort avec une évidence incontestable qu'un enseignement simultané, basé sur des objets en rapport avec la vie de famille, sera plus difficile à établir qu'un enseignement fondé sur des choses ayant rapport à la vie d'école, vie qui est la même pour tous les élèves et où tous par conséquent, seulement avec des nuances différentes, éprouvent les mêmes sensations, se créent les mêmes idées, les mêmes représentations.

En troisième lieu, le nom même des *exercices par intuition* indique assez clairement que cette partie de l'enseignement est basée sur l'*intuition* ; or, la représentation que l'on se fait d'un objet quelconque est toujours bien plus claire et plus nette, lorsque l'intuition est *immédiate* ; c'est ce qui aura lieu si la matière de ces exercices est prise dans l'école même.

Enfin, on le reconnaîtra sans difficulté : plus souvent les impressions se seront renouvelées, plus longtemps elles auront duré, plus la représentation, l'image se conservera facilement et exactement dans l'esprit.

Pour cette dernière raison surtout, nous préférons, com-

me point de départ, la vie de l'école à la vie de famille. Quelque soit d'ailleurs le parti auquel on s'arrête, on ne peut se le dissimuler, la question est grave, il s'agit du premier enseignement donné à des enfants dont le développement intellectuel est encore fort peu avancé.

En supposant donc que l'on ait pris la vie de l'école comme point de départ, voici la marche que nous proposons comme la plus rationnelle.

CHAPITRE II.

MARCHE A SUIVRE DANS LES EXERCICES PAR INTUITION.

§ I^{er}. — *L'école.*

On fait d'abord remarquer aux enfants que le bâtiment dans lequel ils se trouvent est appelé une *école*. Ensuite on passe à l'examen des parties de ce bâtiment ; on détaille les matériaux, on se rend compte de leur emploi, on s'occupe de l'ouvrier qui y a mis la main, etc., etc. Après avoir soumis à l'examen la forme extérieure de l'école, on entre dans le bâtiment, on y montre le corridor, la salle d'école l'escalier, etc., etc. Avec la désignation, on indique le but de chaque chose. Dans l'intérieur de l'école, on remarque différents meubles qui fournissent, chacun à son tour, des matériaux abondants pour les entretiens. Une fois que les enfants connaissent l'extérieur et l'intérieur de l'école, on dirige leur attention sur les personnes qui s'y trouvent : l'instituteur, l'institutrice, les élèves. On leur explique ensuite *les devoirs* que chacune de ces personnes a à remplir, les bienfaits que procure la fréquentation de l'école. Lorsqu'on est parvenu à faire comprendre aux enfants que l'école

a pour but de les rendre *heureux*, d'en faire des *hommes bons et instruits*, on peut sans inconvénient ajouter quelques réflexions au sujet de l'homme en général. On énumérera les membres *principaux* du corps humain, dont on indiquera les fonctions. Ce sera ici le lieu de faire remarquer la sagesse du Créateur qui a si convenablement organisé notre corps et l'a pourvu de toutes les parties nécessaires. Ces entretiens fourniront encore l'occasion de tracer quelques règles d'hygiène.

La naissance des facultés intellectuelles sous l'influence des sens est du ressort de la division moyenne; on peut néanmoins, en passant, dire aux enfants de la classe inférieure que, si nous devons avoir soin de notre développement physique, nous devons aussi perfectionner notre esprit, c'est-à-dire que nous devons voir et observer avec les yeux, écouter attentivement avec les oreilles. On leur présentera ensuite l'homme passant par les diverses périodes de la vie : *l'enfant*, *le jeune homme*, *le vieillard*. A ce sujet se rattache la manière de se conduire envers les *tout petits enfants*, et envers le *faible vieillard*, dans le but d'habituer l'enfant, dès le bas âge, à respecter, dans l'arbre de l'humanité, et le bourgeon qui ne s'est pas encore développé, et le fruit mûr qui va se détacher de la branche.

§ II. — *La maison paternelle.*

Après avoir provoqué quelques réflexions par rapport à l'extérieur de la maison, on conduit l'enfant dans l'intérieur; on y fait remarquer le corridor, la chambre, la salle à manger, la cuisine, la cave, l'escalier, le plafond, le plancher, etc., etc. Du moment qu'il est à même de

s'orienter, on appelle son attention sur les différentes parties qui constituent chacune des pièces parcourues, et l'on procède ensuite à l'examen des différents objets qui s'y trouvent, Il va de soi que nous n'exigeons pas un inventaire raisonné, minutieux, poussé jusqu'à l'origine des choses, et que, par exemple, en parlant de la fenêtre, il ne faut pas remonter jusqu'à l'invention du verre par les Phéniciens, etc., etc.

§ III. — *Les habitants de la maison.*

Les considérations relatives aux parties de la maison conduisent à une conversation sur les personnes qui l'habitent, sur les rapports entre les parents, les frères et les sœurs, les serviteurs, les journaliers, les locataires, etc. Et il ne suffit point de faire connaître aux enfants les *noms* de ces personnes, il faut leur apprendre encore qu'ils ont *des devoirs* à remplir envers elles. Avant tout, il faut que l'enfant le sache bien : ses parents lui ont donné la vie ; ils lui procurent la nourriture, le vêtement, le logement ; ils le comblent de bienfaits ; ils ont le plus grand soin de la conservation de sa santé ; ils veillent avec sollicitude à son éducation. La déduction est facile : les devoirs de l'enfant envers ses parents consistent dans la reconnaissance, l'obéissance, le respect, l'amour filial. On entrera dans des explications analogues sur les rapports de l'enfant avec les autres habitants de la maison.

§ IV. — *Les alentours de la maison paternelle. — La cour et l'étable.*

La maison paternelle est entourée de différents bâti-

ments et corps de logis dans lesquels nous rencontrons les matériaux nécessaires pour continuer nos exercices. En sortant de la maison par la porte de derrière, nous arrivons dans la cour; celle-ci sera envisagée par rapport à sa forme, à sa division, à ses limites, à son usage. De la cour nous nous rendrons à la basse-cour; on y remarque spécialement l'étable réservée aux animaux domestiques. En traversant l'écurie, on parlera des chevaux, de leur forme, de la couleur de leur robe, de leur nourriture, des parties de leur corps, de leur utilité pour l'homme et de la manière de les nourrir; on rattache à ces explications quelques observations relatives aux harnais, etc.

En traversant l'étable on causera des moutons, des vaches, des bœufs, des porcs, des poules, des canards, des pigeons, etc. On y joindra quelques instructions relatives à la manière de traiter les animaux; c'est un moyen de réprimer la tendance des enfants à les tourmenter.

Après la promenade dans la cour et les bâtiments, on peut faire une excursion dans le jardin où se présentent à la vue de l'enfant une foule d'objets propres à exciter sa curiosité.

§ V. — *Le jardin.*

L'instituteur fait remarquer dans le jardin la forme générale, la division en plates-bandes, les chemins, etc.; il communique les notions les plus indispensables par rapport aux plantes potagères, aux fleurs, aux arbres fruitiers; il signale à l'attention les parties principales; il indique l'utilité des plantes en général pour les hommes et pour les bestiaux; il fait apprécier le triple bienfait de la pluie, de

la rosée et de la chaleur. Dans une courte allocution morale, il remerciera Celui qui fait croître si généreusement tout ce qui est nécessaire à la nourriture de l'homme et des animaux. Plus on parvient à faire entrer dans la conviction de l'enfant que le Créateur a organisé avec soin la moindre des fleurs et qu'il s'occupe de la plante la plus insignifiante, moins l'enfant éprouvera l'envie de détériorer ou de détruire les productions de la nature. L'élément religieux prend racine dans l'âme dès la classe inférieure, et l'âge le plus tendre se sent porté à louer le Tout-Puissant. A cet effet, l'instituteur profitera de chaque occasion pour diriger le cœur de l'enfant vers Celui qui est le père des petits et des grands. Rien ne nous semble plus propre à cette fin que la contemplation des productions de la nature ; rien ne nous paraît plus attrayant pour l'enfant que des réflexions provoquées par leur examen attentif.

§ VI. — *Le village.*

L'enfant parvenu, par la voie que nous venons de tracer, à se familiariser avec tout ce qui constitue un ménage, une famille, sera conduit dans le village, qu'on lui présentera comme le point de réunion de plusieurs familles. On distingue d'abord les rues et dans celles-ci les différents bâtiments et les matériaux dont ils sont construits. En parlant de l'église, par exemple, on trouvera l'occasion de dire un mot des cloches qui y sont suspendues, du métal dont elles sont faites, de l'usage que l'on en fait, etc. On parlera ensuite des différents objets consacrés au culte, de l'occupation spéciale des personnes attachées au service de l'église, etc., etc. Après les bâtiments, on en passe en revue les ha-

bitants, en expliquant leur état ou leur métier. On établit la distinction entre les différentes professions, et la nécessité de cet état de choses. De même que l'on a remarqué, en parlant de la maison paternelle, que chaque individu de la famille a sa besogne particulière et ses devoirs à remplir, de même on aura soin de faire comprendre aux enfants, que chaque habitant du village ou de la commune a ses devoirs, que tous ont besoin les uns des autres. Ceci provoquera une conversation sur la politesse, la complaisance, la loyauté, la bienfaisance, la charité, etc.

§ VII. — *Les champs, les prairies et les forêts.*

En quittant le village, nous sommes conduits à considérer les champs, les prairies et les bois dont ils sont entourés. On y rattachera toutes les notions utiles, en suivant la marche indiquée plus haut, à propos du jardin. On fera comprendre que le cultivateur s'acquitte avec courage et avec plaisir de son dur et pénible labeur. On présentera le paysan comme le modèle de l'activité, et sa profession comme l'une des plus estimables. La prairie et le bois nous offrent également d'abondants matériaux d'exercices : les différentes sortes d'arbres qui croissent dans la forêt, l'usage qu'on en fait ; les artisans qui les travaillent, etc. Vient alors cette réflexion que le Créateur a eu soin de donner à chaque arbre la place convenable, et qu'à l'ombre des arbres il fait croître les fraises et les myrtilles. A ce chapitre se rattache l'explication relative aux monticules, aux vallons, aux sources, aux ruisseaux, aux fleuves, etc. Les eaux, les bois, les prairies et les champs ont aussi leurs habitants. On établira ensuite une comparaison entre les animaux domestiques et les animaux sauvages.

§ VIII. — *Les mines et les minéraux.*

Quand les enfants sont familiarisés avec les choses qui croissent à la surface de la terre dans les environs de leur village, on leur fait remarquer qu'il y a, dans le sein de la terre, beaucoup de choses dont l'homme fait un bon usage. L'exploitation des mines de plomb, de fer, etc., fournit un ample occasion d'entretiens : les différents métaux, les minéraux, les hauts fourneaux, les fonderies, les verreries, les objets fabriqués dans ces établissements. On fera quelques réflexions au sujet du travail pénible et dangereux des ouvriers, des mineurs, et sur les desseins secrets qui ont déterminé le Créateur à cacher des richesses précieuses dans les profondeurs de la terre. Ces réflexions amèneront quelques considérations sur la valeur *relative* des métaux, valeur toute de convention. C'est ainsi par exemple que l'or a une valeur réelle plus haute que le fer par la raison que les hommes en sont ainsi convenus entre eux, bien que le fer soit plus utile à l'homme que l'or.

§ IX. — *Le ciel.*

Après l'exposition du règne minéral, on ramène l'enfant des profondeurs de la terre, pour diriger ses regards vers le ciel développé en une immense voûte au-dessus de nos têtes. En parlant des nuages, on fait remarquer leur origine, leur mouvement, leur forme et leur couleur. On y rattache les notions les plus élémentaires sur la pluie, la rosée, la neige, sur le vent et les tempêtes qui chassent les nuages pluvieux et rendent le ciel serein. Lorsque le ciel est pur, nous apercevons le soleil dans tout son éclat, et naturelle-

ment nous sommes appelés à parler du lever et du coucher de cet astre, de son utilité, de l'effet nuisible que sa trop grande ardeur peut exercer sur les plantes et sur l'homme.

§ X. — *Les astres.*

De même que, pendant le jour, nous voyons briller le soleil au firmament, de même nous remarquons, pendant la nuit, la lune et d'autres astres qui, à leur tour, seront l'objet de la conversation. Ici le maître ne doit pas oublier qu'il préside à un exercice d'intuition, et non à une leçon de cosmographie ou d'astronomie. Il se bornera à faire remarquer que les étoiles, par leur lumière, éclairent et embellissent la nuit; il fera spécialement ressortir, dans l'entretien, la multitude innombrable et la distance énorme qui sépare ces corps les uns des autres, leur grandeur, etc. Toutes ces observations et toutes les réflexions provoquées chez l'enfant doivent tendre à démontrer à celui-ci que le firmament, le soleil, la lune et les étoiles annoncent hautement le Tout-Puissant, un Dieu plein de sagesse et de bonté. Représentons-nous, dans le Ciel, notre Père qui, le jour et la nuit, veille continuellement sur nous. C'est pour cela que nous élevons nos mains et que nous dirigeons nos regards vers le Ciel, quand nous prions. Le ciel est aussi le lieu dans lequel nos âmes séjourneront après la mort, pourvu que nous l'ayons mérité par une bonne conduite, etc., etc.

§ XI. — *La division du temps. — Le jour et la nuit.*

De ces considérations par rapport au Ciel, on passera à la division du temps. L'instituteur fait nommer le jour, la

nuit et leurs parties, le matin, le midi, le soir et minuit; il fait remarquer la jouissance que l'on goûte à la fraîcheur du *matin*, la faim que l'on ressent à *midi*, et après avoir bien travaillé, la fatigue que l'on éprouve le *soir*.

De là divers conseils instructifs : Levez-vous de bonne heure si vous voulez travailler avec fruit, Remerciez Dieu pour avoir veillé sur vous pendant le jour et pour vous avoir protégé pendant la nuit. Priez le bon Dieu de vous conserver la santé pendant la nuit et de bénir votre travail pendant le jour. Ne vous rendez pas à votre travail journalier sans avoir soigneusement purifié votre visage et vos mains dans une eau bien claire, N'oubliez pas, en prenant votre dîner Celui qui vous l'a donné. Le soir, tâchez de vous rappeler sans crainte vos actions de la journée. N'allez pas vous coucher, sans avoir demandé la bénédiction à votre père ou à votre mère, et souhaitez la bonne nuit à vos frères et à vos sœurs. En vous couchant, ayez soin de placer vos habits avec ordre, et après avoir récité avec dévotion vos prières du soir, souvenez-vous, que pendant votre sommeil paisible, il est d'autres personnes que leur profession oblige de veiller pendant la nuit; par exemple le veilleur de nuit, le garde-malade, le soldat. Songez aussi qu'il y a des malheureux qui n'ont pas de lit pour y reposer, pas de couverture pour se réchauffer; des malades qui, sous l'atteinte de douleurs atroces, ne peuvent fermer l'œil pendant toute la nuit; des méchants qui, accablés d'inquiétude et bourrelés de remords, ne trouvent pas un moment de repos, etc., etc.

§ XII. — *Les saisons.*

De même que plusieurs heures réunies forment un jour, plusieurs jours une semaine, un mois, de même un certain nombre de mois forment une année; celle-ci se divise en quatre saisons, le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. Si l'instituteur est un maître véritablement digne de ce nom, un homme habile, sachant donner à son enseignement de l'attrait et de la variété, il ne sera pas embarrassé de trouver dans ces sujets une source abondante d'exercices par intuition; par exemple, les occupations diverses auxquelles donnent lieu le printemps, l'été, etc.; les plaisirs propres à chacune des saisons de l'année. Au printemps la neige fond, et la chaleur commence à se faire sentir. La terre est partout imprégnée d'humidité, et cette humidité favorise la végétation. Ne vous asseyez pas par terre au printemps, vous vous exposeriez à contracter un rhume. La chaleur de l'été est nécessaire pour amener à maturité les grains, etc. Les orages purifient l'atmosphère. Ne vous arrêtez point sous un arbre, pendant un orage. L'automne nous amène la gelée blanche, les ouragans; la nature semble alors mourir, etc., etc. De même, parmi les hommes, les maladies sont plus générales pendant cette saison et la mortalité plus grande; soyez par conséquent bien sobre et ne mangez pas trop de fruits. L'hiver approche, les jours diminuent, la terre se raidit sous la gelée, et la neige ne tarde pas à couvrir le sol. Ne passez pas trop brusquement d'une chambre chaude à un endroit glacé, ni d'un air trop vif auprès d'un poêle bien rouge. Heureux qui, pendant l'hiver, a un vêtement chaud et une demeure

convenablement chauffée ! L'hiver nous procure aussi des jouissances, etc.

Nous sommes loin d'avoir épuisé la matière : ce que nous avons dit suffit pour nous convaincre qu'elle est abondante. Que serait-ce si nous avions étudié sous leurs différentes formes les objets qui ont attiré nos regards ?

En suivant le plan que nous venons de tracer, en parcourant successivement *l'école*, la *maison paternelle*, la *cour*, le *jardin*, le *village*, la *prairie*, le *bois*, l'élève a recueilli dans cette espèce de promenade une certaine somme de connaissances utiles. Rien ne s'oppose alors à ce qu'il soit donné de l'extension au cercle parcouru jusqu'ici. On entame des conversations qui ont pour sujet par exemple : le *canton*, l'*arrondissement*, leur *commerce*, leur *industrie*, leurs *établissements*, etc., etc. On passe ensuite au pays, en disant ce qui semblera convenable par rapport au *roi*. aux *autorités supérieures*, etc., etc.

En terminant, nous nous croyons obligés de faire remarquer que le plan ou la suite des exemples par intuition que nous venons de proposer est une esquisse, un simple croquis. Si l'on nous demandait la raison qui nous a déterminé à ne pas préciser plus minutieusement la matière pour chaque leçon, nous dirions franchement qu'à notre avis une semblable manière d'agir eût indiqué un manque de confiance dans le savoir des instituteurs, dans leur dévouement pour la mission à laquelle ils se sont voués.

Nous formulerons ici quelques préceptes auxquels l'instituteur se conformera dans les exercices d'intuition.

1° Le maître ne perdra jamais de vue le principe : *Aller du connu à l'inconnu.*

2° Il exigera toujours pour réponse des phrases entières, autant que possible simples et courtes.

3° Son langage sera à la portée des enfants et les disposera à se livrer avec joie et animation à ces exercices.

4° Il fera répéter, tantôt individuellement, tantôt simultanément, ce qui a été dit précédemment, en faisant changer très-souvent le *ton* de voix.

5° Il veillera soigneusement à ce que les enfants prononcent bien et à ce qu'ils s'énoncent d'une manière claire et précise.

6° Il présentera l'objet aux enfants sous l'aspect le plus usuel possible.

7° Il dirigera les réponses des enfants de manière à les habituer à suivre un ordre logique.

8° Il exercera leur mémoire en leur donnant à apprendre de petites pièces, soit en prose, soit en vers, en rapport avec la matière qu'il vient de traiter.

9° Il agira sur l'attention des plus rebelles en les habituant à certains signes muets, ou en leur faisant comparer deux ou plusieurs objets mis, ou non, en présence l'un de l'autre.

10° Il habituera, par différents moyens, les enfants à l'expression orale.

11° Il exercera les sens des enfants et plus particulièrement la vue et l'ouïe.

Les exercices par intuition seront d'autant plus parfaits, que l'on aura égard à un plus grand nombre des points récemment indiqués. A défaut d'une préparation consciencieuse, il sera difficile, impossible même, d'atteindre le but

que l'on doit se proposer par cette partie si importante de l'enseignement.

Nous terminerons nos observations sur ce point en indiquant la marche à suivre dans l'explication des tableaux considérés comme objets d'intuition.

A. — *Tableau (1).*

L'instituteur, en montrant le tableau, fait énoncer par les élèves tout ce que ce tableau représente. Par exemple, on y voit un petit garçon ; il a la tête nue ; il tient un chapeau de la main gauche ; dans le chapeau, il y a deux oiseaux ; sur l'index de la main droite est perché un troisième oiseau. Le petit garçon lui-même est assis sur un banc ; ce banc est adossé à un mur élevé ; à droite se trouve un balai ; à gauche, au bout de la muraille, il y a une porte ; la porte est ouverte ; derrière le mur une maisonnette, et derrière celle-ci des arbres et des arbrisseaux.

B. — *Souvenirs.*

(Association des idées.)

1° Le petit garçon nous rappelle le temps que nous passons hors de l'école et que nous partageons entre le jeu et le travail.

2° Le chapeau nous rappelle les différentes sortes de coiffure : le chapeau de soie, de paille, de feutre ; les bonnets, les casquettes, les casques, les barrettes, etc., etc.

(1) Voir la Revue pédagogique, par le docteur T. A. W. DIESTERWEG, intitulée : *Reinische Blaetter*, vol XXXIII.

3° Les oiseaux nous rappellent le printemps et l'été, ainsi que les sons mélodieux dont ils remplissent l'air en ces deux saisons de l'année. Les plaisirs que ces oiseaux nous procurent nous font ressouvenir qu'il ne faut jamais tourmenter les animaux.

4° Le banc sur lequel l'enfant est assis nous conduit à nous représenter les différentes sortes de sièges : les bancs de l'église, ceux de l'école, ceux du jardin, ceux de la cuisine, les chaises, les canapés, etc., etc.

5° Le balai nous rappelle la propreté que nous avons à entretenir dans la maison même et au dehors ; il nous remémore ensuite les moyens, les instruments dont nous avons besoin pour faire quelque chose.

6° A l'aspect de la porte, nous pensons aux différentes espèces de portes, à celle de l'église, de la maison, de la chambre, de la cave, de l'étable, etc., etc.

7° En voyant le mur qui entoure le jardin, nous nous représentons les différentes espèces de clôtures de jardin, les haies, les murs, les palissades, etc., etc.

8° La maisonnette nous rappelle notre propre maison, la maison de ville, l'hospice des orphelins, des vieillards, l'hôpital, l'église et l'école.

9° La muraille et la maison rappellent encore les différents artisans : le charpentier, le maçon, le menuisier, le serrurier, le vitrier, le couvreur, etc.

10° En voyant les arbres, nous nous rappelons avec plaisir le temps où ils sont en fleur, où ils portent de beaux fruits, et par-dessus tout nous pensons à Dieu qui est le Créateur de toutes ces choses, et qui nous les prodigue avec tant de bonté.

C. — *Jugement.*

a. Ce sont probablement trois jeunes oiseaux avec lesquels le petit garçon s'amuse ; sinon ils s'envoleraient.

Le petit garçon les a sans doute pris sur un des arbres du jardin dans lequel on peut entrer par la porte qui est ouverte. Comme cela a dû faire de la peine au père et à la mère des oiseaux, lorsqu'on leur a ravi leurs petits !

Quel désir les pauvres petits doivent avoir de retrouver leurs parents ! Ils ont faim assurément. Peut-être le petit garçon finira par les maltraiter et les tourmenter. Moi, je ne serai pas aussi cruel que ce vilain petit garçon ; je ne veux pas prendre les jeunes oiseaux, car, comme moi, ils doivent aimer à rester auprès de leurs parents.

b. Puisque le petit garçon n'a ni chapeau ni casquette sur la tête, le chapeau qu'il tient à la main gauche lui appartient probablement.

Lorsque les oiseaux étaient dans leur nid, ils s'y trouvaient à leur aise ; mais depuis qu'ils sont entassés dans le chapeau, ils ont peur et ils sont tout tristes. Le chapeau est pour eux un séjour désagréable. Celui qui fait ainsi de la peine aux animaux donne mauvaise opinion de son caractère.

c. A la droite du petit garçon on remarque un balai, et devant lui il y a, par terre, des morceaux de bois et des débris de pierres. Sans doute il devait nettoyer la place ; mais au lieu de le faire il est allé au jardin pour enlever un nid. Dès le moment où il mit le balai de côté, il cessa de travailler et s'abandonna à l'oisiveté. L'oisiveté est le commencement de tous les vices. Je penserai souvent à ce

que M. le curé nous a dit un jour : Le travail est un ange gardien.

d. Après avoir fait le mal, le petit garçon est probablement sorti du jardin, par la porte qui est encore à moitié ouverte. Son inquiétude après avoir commis cette faute, sa crainte d'être pris sur le fait, ne lui ont pas laissé le temps de fermer la porte. Il l'avait cependant trouvée fermée. Voilà une nouvelle faute qui suit la première.

« Évitez soigneusement le premier pas qui conduit vers le mal. »

D. — *Réflexions morales.*

Le nid se trouvait sur un arbre élevé : le petit garçon, en montant et en descendant, s'est exposé à casser une branche, il pouvait ainsi détruire la plante, il aurait pu également tomber et se casser une jambe; il pouvait lui arriver pis encore.

Moi je me garderai bien d'agir ainsi.

PREMIÈRE LEÇON (1).

SUJET : *l'École.*

(Traité avec les enfants de 5 à 6 ans.)

L'instituteur. — Mes enfants, vous êtes venus aujourd'hui pour la première fois à l'école. Je vais voir si chacun de vous connaît bien son nom. Vous (le maître désigne du doigt un élève), je vous connais déjà vous vous appelez ?...

L'élève. — Je m'appelle Jean.

I. — C'est juste, Jean. Mais est-ce que vous n'avez pas encore un autre nom, nom que porte aussi votre père ? Comment les gens appellent-ils votre père ?...

E. — Les gens appellent ordinairement mon père, Lisart.

I. — Ainsi, Lisart. Eh bien, vous vous appelez Lisart aussi. Dites moi maintenant quel est votre nom tout entier ?

E. — Mon nom tout entier est : Jean Lisart.

I. — Et vous, là-bas, comment vous appelez-vous donc ? Et vous ? Vous ? etc. Maintenant, notez bien ceci : le nom que chaque fois vous avez prononcé en premier lieu, tel que Jean, Léon, Alexandre, c'est votre *prénom* ou *nom de baptême* ; l'autre nom, tel que : Lebon, Lisart, Berthels, etc., c'est votre *nom de famille*. Dites-moi maintenant quel est votre prénom...

E. — Mon prénom est Mathieu.

I. — Et quel est votre nom de famille ?

E. — Mon nom de famille est Dullier.

I. — Si dorénavant quelqu'un vous demande votre nom, comment devez-vous répondre, vous ?...

E. — Je dois répondre ainsi : Je m'appelle Louis Meur.

(1) Nous devons faire remarquer que, pour prémunir les enfants contre l'inattention et l'ennui, il importe de ne jamais faire durer trop longtemps ces sortes de leçons. Pour les écoliers de l'âge de 5 à 6 ans, une leçon ne doit pas dépasser 15 à 20 minutes. C'est ce motif qui nous a obligé de diviser le sujet (*l'École*) en plusieurs entretiens différents.

I. — Qui connaît bien le prénom de son père ? — De sa mère ? — Comment appelle-t-on son père et sa mère en les désignant par un seul mot ?

E. — On appelle son père et sa mère en un seul mot : parents.

I. — Combien de frères avez-vous, Charles ?

E. — J'ai deux frères, monsieur.

I. — Combien avez-vous de sœurs ?

E. — J'ai trois sœurs, monsieur.

I. — Donc, combien de frères et de sœurs avez-vous ?

E. — J'ai cinq frères et sœurs.

I. — Vous, Pierre, pourriez-vous me dire de quoi s'occupe votre père, ce qu'il fait, à quoi il travaille ?

E. — Oui, monsieur, mon père fait des souliers.

I. — Comment appelle-t-on l'homme qui fait des souliers et des bottes ?

E. — On appelle l'homme qui fait des souliers et des bottes, cordonnier.

I. — Qu'est donc votre père ?

E. — Mon père est cordonnier.

I. — Et le vôtre, N. ? Et vous, S., dites-moi à quoi travaille votre père ?

Et votre mère, ne fait-elle rien à la maison ?

E. — Monsieur, elle travaille aussi.

I. — Qui peut me nommer quelque chose que fait sa mère ?

E. — Ma mère fait la cuisine. — Ma mère tricote et lave. Ma mère nettoie la maison et file aussi.

I. — Retenez bien ceci, mes enfants :

Le père, la mère et les enfants forment une famille. Dans une bonne famille, toutes les personnes s'aiment beaucoup les unes les autres. Vos parents travaillent toujours pour vous. Lorsqu'ils seront vieux et affaiblis, vous devez aussi travailler pour eux. Aimez vos parents, priez pour eux tous les jours, et n'oubliez jamais le quatrième commandement de Dieu ; « *Père et mère tu honoreras, afin que tu vive longuement.* »

DEUXIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Vous m'avez écouté si attentivement hier, que ce sera pour moi encore un grand plaisir de m'entretenir aujourd'hui avec vous. Vous serez sages et vous répondrez bien aux questions que je vais vous adresser.

Regardez maintenant vos habillements, et dites-moi, N., comment on appelle ceci (en désignant la redingote), etc., etc.

E. — On appelle cela un habit.

I. — Ce n'est pas son véritable nom, on dit encore que c'est...

E. — On appelle cela une redingote.

I. — Lesquels de vos vêtements sont faits de drap ? de cuir ? de toile ? De quoi sont faits vos bas ?

E. — Mes bas sont faits de laine.

I. — Quels sont les vêtements que portent seuls les garçons ? les filles ? Qu'est-ce qu'on porte en hiver ? en été ?

Quand mettez-vous ordinairement vos plus beaux habits ?

E. — Je mets ordinairement mes plus beaux habits le dimanche et les jours de fête.

I. — Quelle est la couleur de votre sarrau ?

E. — La couleur de mon sarrau est la couleur bleue.

I. — Quelle est la couleur de votre chemise ? de votre cravate ?

E. — La couleur de ma chemise est la couleur blanche.

I. — Qu'est-ce qu'un enfant doit faire dans la rue, afin de ne pas salir ses habillements ?

E. — Un enfant ne doit pas se coucher par terre ni courir trop fort.

I. — Et comment doivent être en général les mains de l'enfant pour ne pas salir ses vêtements ?

E. — Les mains des enfants doivent toujours être bien propres.

I. — Que faut-il par conséquent que l'enfant fasse ou qu'il laisse faire très-souvent ?

E. — Il faut qu'il se lave souvent.

I. — Et quand surtout ?

E. — Surtout le matin.

I. — Comment appelle-t-on un enfant que l'on voit souvent avec les mains et la figure malpropres ? ou celui dont les habits sont sales, les cheveux non peignés ?

E. — On l'appelle un enfant malpropre.

I. — Aimerez-vous à jouer avec un pareil enfant ? Voudriez-vous être assis à côté de lui, à l'école ?

E. — Non, monsieur, je ne voudrais pas être à l'école à coté d'un tel enfant.

I. — Tenez donc toujours bien propre votre corps, vos mains, votre figure, vos habits, vos jouets, vos livres, et rappelez-vous souvent l'histoire de l'enfant malpropre que je vais vous raconter.

(Ici l'instituteur racontera une courte histoire, pour démontrer les inconvénients de la malpropreté.)

TROISIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Vous voilà déjà depuis quelques jours à l'école. Vous avez sans doute remarqué les différents objets qui se trouvent dans notre classe. Voyons maintenant si vous pouvez m'indiquer quelques-uns de ces objets par leur nom. Comment appelle-t-on ceci (en montrant le tableau noir) ?

E. — On appelle cet objet-là planche noire.

I. — Et cela, comment l'appelle-t-on ? Nommez plusieurs objets dont se sert seulement le maître.

E. — Le maître se sert de la craie.

I. — Nommez-en quelques autres qui sont à l'usage des élèves.

— A quoi sert la craie ? l'éponge ? Et le banc, à quoi sert-il ?

— Quand est-ce que je me sers du violon ?

E. — Vous vous servez du violon quand vous donnez une leçon de chant.

I. — Voyez, cela va très-bien, mes enfants. Mais dites-moi, Jean, pourquoi vous allez à l'école ?

E. — Nous allons à l'école pour apprendre quelque chose.

I. — Mais que vous apprend-on à l'école ?

E. — On nous apprend à lire et à écrire.

I. — Ne vous apprend-on qu'à lire, à écrire, à calculer, etc. De quoi vous parle-t-on encore ?

E. — On nous parle encore du bon Dieu.

I. — Oui certes on vous parle souvent du bon Dieu, du petit Jésus et de la sainte Vierge, surtout dans quelle leçon ?

E. — Dans la leçon de religion.

I. — Mais pour apprendre quelque chose, comment faut-il être pendant la classe ? Suffit-il d'être tranquille ? Que faut-il encore ?

E. — Il faut encore être attentif.

I. — Quand on doit faire un devoir, peut-on penser au jeu ?

E. — Non, monsieur.

I. — Et comment chaque devoir doit-il être fait ?

E. — Chaque devoir doit être bien fait.

I. — On ne peut rien apprendre, si l'on n'est pas... Comment donc

E. — On ne peut rien apprendre si l'on n'est pas tranquille, appliqué et attentif.

I. — C'est bien, il faut tâcher d'acquérir ces trois belles qualités : la tranquillité, l'application et l'attention.

Qui peut me dire comment il faut fréquenter l'école, pour ne pas rester en arrière ?

E. — Il faut pour cela fréquenter l'école régulièrement.

I. — Qu'arrive-t-il lorsqu'on vient souvent trop tard et lorsqu'on reste souvent à la maison ?

E. — On ne peut pas bien suivre.

I. — Un élève sage et appliqué évitera donc...

E. — Un élève sage et appliqué évitera de venir trop tard ou de manquer trop souvent.

I. — Vous, Léon, dites-moi ce dont un écolier doit toujours être muni en arrivant en classe ?

E. — Un élève doit toujours avoir, en arrivant à l'école, une ardoise, une touche et un livre.

I. — Pourquoi un élève ne doit-il point oublier ou son ardoise, ou son livre, ou sa touche ?

D'où vient qu'un élève arrive quelquefois en classe sans apporter ce dont il a besoin ?

E. — Parce qu'il ne peut pas le trouver au moment de partir pour l'école.

I. — Comment faut-il donc garder les objets pour toujours les trouver quand on en a besoin ?

E. — Il faut pour cela garder les objets avec soin.

I. — Comment appelle-t-on un enfant qui n'a pas d'ordre, qui laisse traîner ses livres partout sans y faire attention ?

E. — On appelle cet enfant un négligent.

I. — En soignant bien les livres, les habillements, etc., ils dureront plus longtemps ; ils ne sont pas toujours sales et déchirés ; l'instituteur peut-il tolérer dans son école un enfant malpropre et négligent.

E. — Non, monsieur, à l'école l'instituteur ne peut pas tolérer un enfant malpropre et négligent.

I. — Lorsqu'on vous exhorte à l'ordre et à la propreté, que devez-vous faire aussi ?

E. — Lorsqu'on nous recommande l'ordre et la propreté, nous devons obéir.

I. — Et celui qui n'obéit pas, que mérite-t-il ?

E. — Celui qui n'obéit pas mérite d'être puni.

I. — Au contraire, comment serai-je, moi, envers un enfant qui m'obéit toujours, et qui fait volontiers ce que je lui commande ?

E. — Vous serez bon envers cet enfant et vous l'aimerez beaucoup.

I. — N'oubliez donc jamais les paroles que voici :

Une place pour chaque chose, et chaque chose à sa place.

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Mes enfants, je remarque avec plaisir que, depuis la dernière leçon, plusieurs d'entre vous ont bien tenu la promesse que vous m'aviez donnée ; vous êtes plus propres, il y a plus d'ordre dans vos livres, il y a plus de tranquillité en classe, et je vois avec joie combien vous êtes attentifs et désireux d'apprendre encore de nouvelles

choses. Dites-moi donc comment on appelle tous les enfants qui viennent avec vous en classe ?

Élève. — On appelle tous les enfants qui viennent avec nous en classe, nos condisciples.

I. — Comment devez-vous vous conduire à l'égard de vos condisciples ?

E. — Je dois me bien conduire envers mes condisciples.

I. — Que devez-vous faire, par exemple, chaque fois que vous pouvez les aider ?

E. — Chaque fois que je puis aider un de mes condisciples, je dois le faire.

I. — Savez-vous comment on appelle un enfant qui aime à aider les autres ? Je vous l'ai déjà dit.

E. — On appelle un enfant qui aime à aider les autres, un *enfant serviable ou complaisant*.

I. — C'est bien répondu. Vous allez me dire, Paul, de quelle manière vous pourriez vous montrer complaisant envers votre condisciple Nicolas ?

E. — Je puis me montrer complaisant envers Nicolas, en lui prêtant une touche, quand il n'en a pas.

I. — Que vous feront également, à leur tour, les enfants envers lesquels vous avez été complaisant ?

F. — Ces enfants se montreront également complaisants envers nous.

I. — Quel autre devoir avez-vous encore à remplir envers vos condisciples ?

E. — Nous ne devons jamais nous quereller avec eux.

I. — Pourquoi ne devez-vous point faire cela ?

E. — Nous ne devons pas faire cela, parce que c'est mal, et parce que le bon Dieu l'a défendu.

I. — Mais que devez-vous donc faire lorsqu'un autre enfant vous maltraite ou vous fait du mal ?

E. — Je dois vous le dire à vous, monsieur.

I. — Savez-vous comment on appelle un enfant qui cherche à se quereller ?

E. — On appelle cet enfant un méchant.

I. — Ce n'est pas tout à fait cela : on l'appelle un *querelleur*.

Est-ce qu'on aime à se trouver en la société d'un enfant querelleur ?

E. — Non, monsieur, je n'aime pas cela.

I. — Pourquoi pas ?

Pourriez-vous, *P.*, me dire comment on désigne un enfant qui cherche toujours et partout la paix ?

E. — On appelle un enfant qui aime la paix, un bon enfant.

I. — On l'appelle un enfant *pacifique*.

Comment tout le monde est-il envers un enfant pacifique ?

E. — Tout le monde est bon envers un enfant pacifique.

I. — Nommez, vous, *Charles*, encore une fois les qualités que doit avoir un *bon élève*.

E. — Un bon élève doit être tranquille et attentif pendant la leçon ; il doit être appliqué, régulier, propre, obéissant, complaisant et pacifique.

I. — Maintenant, mes enfants, que vous connaissez les qualités que doit avoir un bon écolier, vous devez aussi tâcher de vous les approprier. Vous savez, mes enfants, toutes les peines et les embarras que j'ai avec vous, que devez vous donc être envers moi ?

E. — Nous devons être reconnaissants envers vous, monsieur.

I. — Et bien, c'est en étant sages et appliqués que vous montrerez surtout votre reconnaissance.

En vous conduisant ainsi, vous ferez des progrès à l'école, et vos parents, et moi, et tous les gens de bien nous vous aimerons. Dieu aussi vous aimera et vous protégera.

Nous allons, dans les leçons suivantes, examiner les différents objets qui se trouvent à l'école, afin que vous en connaissiez le véritable nom, les parties, la forme, la couleur, l'usage, etc., etc.

Observation. — Nous donnons encore ci-après un exemple pratique relativement à la méthode des exercices par intuition. Le sujet est pris de la série d'exercices intitulée : *Les alentours de la maison paternelle : La cour et les étables.* (Voir page 69.)

III. — MÉTHODE DE LECTURE MÉCANIQUE.

CHAPITRE I.

DES DIFFÉRENTES MÉTHODES POUR APPRENDRE A LIRE

On pourrait former une bibliothèque considérable en réunissant les livres, les brochures, les tableaux destinés à l'enseignement de la lecture. Faut-il en conclure que cette bibliothèque faciliterait aux élèves des divisions inférieures de nos écoles l'étude la plus aride et la plus pénible pour eux et pour le maître? Nous ne le croyons pas.

L'initiation à la lecture est dans l'enseignement élémentaire, dont elle forme pourtant la base, ce qui laisse le plus à désirer tant pour les procédés employés que pour les résultats obtenus. Ce fait, malheureusement trop vrai, nous a inspiré un travail comparatif, des diverses méthodes de lecture, travail sur lequel nous appelons l'expérience pratique des abonnés de l'abeille. Nous citerons :

- 1° La méthode nominale ou par épellation.
- 2° La méthode phonique.
- 3° La méthode par émission des sons.
- 4° La méthode de Jacotot.

Il y a encore d'autres systèmes, qui diffèrent par la coordination et le choix des matériaux, l'emploi des tableaux, des livres avec ou sans images, etc. ; mais tous se rattachent plus ou moins aux méthodes principales que nous avons désignées.

Toutes les méthodes de lecture ont leurs partisans et

leurs adversaires ; on les a soumises à des épreuves, sans constater la supériorité de celle qu'il faudrait adopter de préférence. Cela se conçoit parce que chaque appréciation a son point de départ spécial et son but déterminé ; de là autant de jugement que d'appréciations. Chacun se demande quelle est la méthode la plus rationnelle, conduisant le plus directement à tel but. Mais ce qui est rationnel pour l'un ne l'est pas pour l'autre ; enfin les buts diffèrent.

Quand à nous, la méthode rationnelle sera celle qui :

1° correspond le mieux à la nature de l'objet à enseigner ;

2° conduit le plus facilement au résultat poursuivi ;

3° excite davantage l'activité intérieure de l'élève en l'accoutumant dans un ordre logique à réfléchir, et par cela même forme un ensemble harmonieux avec les autres branches de l'enseignement.

En fait de lecture, notre but est d'amener l'élève à lire en pensant et à le faire penser en lisant, de sorte que, par sa manière seule de lire, il montre qu'il a compris le sens, qu'il s'identifie avec la pensée de l'auteur.

Maintenant nous demandons :

1° Quelle est la méthode de lecture (pour apprendre à lire) la plus conforme à la nature de cette branche d'enseignement ?

Pour caractériser la lecture on a dit : Celui qui lit, ramasse, recueille ce que l'auteur (l'écrivain) a déposé sur le papier.

D'après cette définition, nous ajouterons que le lecteur procède d'abord par l'analyse. Il regarde, il examine les mots qu'il décompose d'abord en syllabes et en lettres, leurs éléments constitutifs : Au travail d'analyse succède immédiatement la synthèse. Le lecteur prononce les sons

qui correspondent à ces lettres ; il en forme des syllabes et des mots. C'est déjà lire ; mais ce n'est qu'un travail mécanique. L'action qui suit, ou qui marche simultanément, celle qui nous fait comprendre le passage lu, appartient à l'analyse, puisque l'on considère la signification du mot, quant à l'idée exprimée, le mot étant pris isolément ou considéré dans ses rapports avec la phrase.

Toutefois l'action du lecteur va plus loin, il saisit la pensée de l'auteur, la conçoit en lui-même, la réunit à ses propres idées, et l'identifie à sa manière de penser. Ce procédé est encore un acte d'appréciation, de jugement ; par conséquent, il est aussi synthétique. L'intuition de l'idée. c'est-à-dire le travail que l'on fait pour comprendre un mot, une phrase, un discours, repose sur l'analyse.

Au contraire, la représentation extérieure et intérieure de la pensée, reproduite par la lecture, est un acte de synthèse.

Le procédé suivi pour l'écriture est l'opposé de celui de la lecture, il est synthétique par la représentation des lettres selon les sons, et la représentation de l'idée au moyen du mot écrit ; mais il faut que l'analyse du mot parlé dans ses sons constitutifs et la représentation de la pensée en mots précèdent l'écriture.

Il n'y a que cette seule méthode de lire et d'écrire ; mais il y en a plusieurs pour apprendre à lire et à écrire.

En considérant la lecture dans ses rapports avec l'écriture, nous pouvons classer toutes les méthodes dans les trois catégories suivantes :

1° Apprendre à lire seulement sans avoir égard à l'écriture ;

2° Apprendre à écrire indépendamment de la lecture ;

3° Apprendre à lire et à écrire simultanément.

Comme nous ne supposons pas qu'on puisse agir contre le bon sens et enseigner l'écriture sans que l'élève sache lire ou apprenne en même temps à lire ce qu'il écrit, nous ne nous occuperons pas du deuxième point; et nous concentrerons notre attention sur la première et la troisième catégorie.

I. Enseignement de la lecture sans qu'il soit uni à l'enseignement de l'écriture.

La matière à lire est donnée. L'instituteur a pour unique but de faire lire ses élèves; jusqu'à présent on a suivi ou la marche synthétique, ou la marche analytique, ou bien un procédé mixte réunissant analyse et synthèse.

A. MARCHE SYNTHÉTIQUE.

Le signe, la lettre est donnée; et en même temps on emploie soit :

- 1° Le nom de cette lettre (épellation);
- 2° Le son de la lettre (phonique);
- 3° Le nom et le son en même temps (épellation et phonique).

a. Méthode par épellation.

D'après l'ancienne habitude suivie dans beaucoup d'écoles de Belgique, l'élève commence par étudier toutes les lettres dans l'ordre de l'alphabet, d'abord les lettres minuscules et ensuite majuscules.

Plus tard, on a employé les vingt-six lettres de l'alphabet, en séparant les voyelles des consonnes, et en groupant

celles dont la forme offre de l'analogie ce qui facilite le travail de la mémoire.

Lorsque l'élève connaît et distingue bien les lettres, on passe à la syllabation. Le gradation dans ce procédé est déterminée par le nombre des syllabes. Par conséquent, l'élève épelle d'abord des mots d'une syllabe, puis de deux, de trois, quatre syllabes, etc.

Ce procédé est modifié, ou plutôt perfectionné depuis que l'on fait combiner par l'élèves plusieurs lettres, sans exiger de lui la connaissance de l'Alphabet tout entier.

b. Méthode phonique.

Elle consiste à désigner les lettres par le son, et diffère de la précédente en ce qu'elle ne demande pas que l'on sache le nom de la lettre. La gradation dans les exercices est déterminée par la différence entre les voyelles et les consonnes; ensuite le degré de difficulté que présente l'articulation de ces dernières (consonnes simples, composées, soutenues, non soutenues, muettes, liquides, demi-liquides, aspirées, etc.); enfin par la lecture des mots d'une ou de plusieurs syllabes.

Dans les leçons ayant pour but la réunion des sons pour en former des syllabes, on juge comme très-importante la succession des exercices relatifs à la construction des mots, selon qu'il y a une ou plusieurs voyelles, une ou plusieurs consonnes qui sont placées avant ou après.

c. Méthode phonique et par épellation.

C'est la combinaison des deux méthodes précédentes; elle diffère en ce que le procédé combiné fait connaître en même temps aux élèves le son et le nom de la lettre.

B. MARCHÉ ANALYTIQUE

D'après ce procédé, on met sous les yeux de l'élève la matière à lire dans son ensemble, pour qu'il en décompose les parties constituantes.

C'est la seule méthode à l'aide de laquelle on puisse apprendre à lire sans maître, par soi-même, comme l'a fait Valentin Duval ; il avait un papier sur lequel était imprimé l'Oraison dominicale, qu'il savait très-bien de mémoire ; il procéda à l'analyse du tout en mots, des mots en syllabes, des syllabes en lettres, et parvint ainsi à apprendre les lettres, à épeler, à syllaber, enfin à savoir lire.

Dans l'application de ce procédé analytique, on peut employer comme tout :

a. Une phrase imprimée que l'on répète, en indiquant du doigt les mots au fur et à mesure qu'on les prononce, jusqu'à ce que l'élève sache par cœur la phrase en mots, en syllabes, en lettres, (Méthode Jacotot).

Ou bien :

b. Le tout est un seul mot imprimé, dont on fait décomposer les parties ; méthode Gedike, également désignée par le nom de méthode verbale.

C. MÉTHODE MIXTE OU ANALYTIQUE SYNTHÉTIQUE.

Elle consiste à faire décomposer, comme exercices préliminaires, des phrases énoncées oralement en mots, les mots en syllabes, et celles-ci en sons. Ensuite on procède en sens inverse pour reconstruire, à l'aide des sons reconnus, des syllabes, des mots ; et enfin, au moyen de ces derniers, on recompose toutes les phrases. Ce procédé

d'enseignement a été introduit par Olivier. Dans l'application de cette méthode, au lieu de l'indication par les sons, on peut aussi faire nommer les lettres d'après le système de l'épellation.

La lecture et l'écriture réunies ; ou la lecture et l'écriture simultanées.

En tout temps, l'écriture, a été sous la dépendance de la lecture, parce qu'on ne fait écrire que ce que l'élève doit lire, Mais à part cette considération, l'enseignement de l'écriture, quant à la gradation et à la coordination des exercices, se trouve entièrement indépendant de la lecture, et chacune de ces branches a pu devenir l'objet d'enseignement séparé, dans lequel on ne voit aucune relation.

Cependant la réflexion démontre entre l'écriture et la lecture des rapports si intimes, si naturels, que l'on a dû s'arrêter forcément à l'idée de réunir ces deux branches en une seule, en les appuyant l'une sur l'autre. Leur mutua-lité et leur simultanéité se sont fait jour, A l'école normale de Nivelles appartient l'honneur d'avoir la première pratiqué ce genre d'essais. — Nous n'avons point à rappeler comment cette innovation fut accueillie, et la révolution qu'elle opéra dans l'enseignement. L'application de l'écriture et de la lecture simultanées peut avoir lieu de deux manières différentes, selon que l'on commence par l'écriture ou par la lecture.

A. Méthode de lecture au moyen de l'écriture, connue sous le nom de Méthode par émission des sons.

Cette méthode est basée sur cette considération que, de même que la lecture doit toujours être précédée de l'écriture, de même aussi celle-là doit se faire au moyen de celle-ci.

L'écriture vient en premier, et la lecture en second lieu. Mais avant d'écrire, on fait analyser oralement la syllabe ou le mot dicté. Il va de soi que l'ouïe et l'œil de l'enfant doivent avoir été suffisamment exercés pour satisfaire à cette exigence. Tout le monde sait combien cette méthode commence à se généraliser dans le pays, et nous désirons vivement qu'elle soit suivie partout, parce qu'elle est, selon nous, la plus rationnelle et la plus expéditive.

Nous résumons en quelques mots le procédé de cette méthode :

- 1° Analyse du mot dicté ;
- 2° Synthèse par le moyen de l'écriture ;
- 3° Analyse orale du mot écrit ;
- 4° Synthèse du mot écrit en le lisant.

Nous reviendrons plus loin sur l'efficacité de ce procédé, en exposant le plus clairement possible les avantages qu'offre son emploi.

B. Méthode de lecture suivie de l'écriture.

Cette méthode n'est rien qu'une modification de celle dont nous venons de parler, en ce que l'on commence par lire et que l'on fait écrire ce qui a été lu. — Dans la précédente, les exercices se succédaient ainsi :

- 1° Analyse de sons ;
- 2° Synthèse au moyen de l'écriture ;
- 3° Analyse du mot écrit ;
- 4° Synthèse au moyen de la lecture ;

Dans celle-ci, voici la suite des exercices :

- 1° Analyse des mots ;
- 2° Synthèse par l'émission des sons ;

3° Analyse du mot énoncé ;

4° Synthèse au moyen de l'écriture.

Pour tout le reste, il n'y a pas de différence entre les deux méthodes.

Dans l'article suivant nous examinerons laquelle de ces méthodes est la plus conforme à la nature de l'enseignement dont il s'agit, et celle qui répond le mieux au but poursuivi dans l'instruction primaire.

Depuis longtemps déjà, l'idée de traiter simultanément dans la pratique plusieurs branches d'enseignement, a préoccupé les hommes d'école, a donné lieu à un échange d'opinions et à des dissertations de différente nature. On est arrivé à reconnaître qu'il n'y a que certaines branches seulement qui permettent cette simultanéité, et que c'est surtout l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture.

Il est évident que pour faire marcher de front dans l'école primaire, la lecture et l'écriture, il faut bien que la première serve de matière à la seconde, c'est-à-dire que ce qui a été lu soit écrit ensuite. Selon le procédé suivi, l'un servira de moyen à l'autre pour arriver au but proposé.

Il importe maintenant de savoir laquelle de ces deux branches doit être considérée comme étant la plus propre à servir de moyen à l'autre. Or, si nous examinons les caractères, ceux de l'impression ainsi que ceux de l'écriture, nous remarquons facilement et l'expérience le prouve tous les jours, que l'enfant peut parvenir à la lecture au moyen de l'écriture seulement tandis que l'on n'est pas encore parvenu à faire apprendre à écrire par la lecture des lettres imprimées. En commençant donc, comme on

l'a fait jusqu'ici, l'enseignement de la lecture au moyen des caractères d'impression, et en considérant l'écriture comme quelque chose d'accessoire, en la traitant séparément et comme calligraphie seulement, il est évident que l'on rend par ce procédé cette partie de l'enseignement primaire beaucoup plus difficile et moins attrayante pour l'enfant. Abstraction faite d'ailleurs de cet avantage, on ne peut révoquer en doute que l'enseignement bien donné de la calligraphie soit en outre pour l'élève un excellent moyen d'intuition, moyen que l'on ne trouve pas dans la lecture restreinte à la connaissance des lettres imprimées.

L'école doit habituer l'enfant à observer, à examiner, à réfléchir et à comprendre, et cela autant que possible de la même manière qu'il l'a fait jusqu'alors, c'est-à-dire avant son entrée à l'école. Or, la sphère des observations de l'enfant étant la nature et la vie qui se manifestent partout, il faut aussi chercher à répandre la vie dans les matières qui composent l'enseignement, et à rendre la leçon attrayante et instructive à la fois.

Les caractères d'impression sont loin de satisfaire à cette condition, ce ne sont que des signes raides et morts, et les moyens que certains auteurs emploient et cherchent à propager pour les rendre intuitifs et vivants, sont souvent peu rationnels, sinon ridicules.

Il en est tout autrement de l'écriture ; elle vivifie les signes, elle fait naître la lettre devant les yeux des enfants ; ceux-ci ont aussi l'occasion de remarquer comment une partie se joint à l'autre, et comment à la fin toutes les parties réunies forment un ensemble qu'on appelle *a*, *b* ou *c*. Cette intuition devient plus animée encore lorsque l'en-

fant, bien dirigé cherche à reproduire lui-même ces signes sur l'ardoise et sur le papier ; lorsque l'instituteur vient, de cette manière, satisfaire un désir naturel chez l'enfant, celui de dessiner. Ce procédé fournit en même temps à l'enfant une occupation agréable, en le prémunissant contre l'ennui.

L'enfant est aussi exercé à observer, à examiner, à réfléchir, à comparer, à juger et ensuite à parler, à s'exprimer avec justesse ; la main et l'œil se forment, et des rapports affectueux s'établissent bientôt entre l'enfant et l'instituteur. Les avantages de cette enseignement ne peuvent donc être méconnus que par des personnes qui n'en ont qu'une idée trop superficielle, pour les juger, ou qui, par amour-propre, par camaraderie, ou parce qu'elles tiennent avec trop de ténacité à l'héritage de leurs aïeux, continuent à se déclarer ennemies de toute innovation et cherchent à s'attirer des adeptes par d'autres procédés, que nous respectons sans les approuver.

Après avoir résumé dans ce qui précède les avantages qui résultent de l'emploi d'une méthode de lecture qui a pour principe de faire marcher l'écriture de pair avec la lecture et de baser celle-ci sur l'émission de sons purs, nous attirerons l'attention du lecteur sur certaines accusations dirigées contre cette méthode, par des personnes qui souvent jugent et apprécient les choses trop légèrement.

1. L'application de cette méthode est difficile dans les écoles primaires dirigées par un seul instituteur, parce qu'elle exige continuellement la présence du maître, qui ne peut se faire convenablement remplacer par un moniteur.

2. Elle pourrait troubler l'ordre dans la classe, parce que les enfants ayant un mot à écrire, doivent, en l'écrivant, prononcer toutes les lettres à demi-voix, et l'on sait combien ils aiment à sortir de leur diapason.

3. Elle est aussi pour la langue française un système qui pèche par la base. Elle détruit, dès le premier principe, dès le premier exercice, certaines règles de syllabisation et de prononciation.

Ces griefs sont aussi injustes que peu raisonnables. Qu'on se donne la peine de visiter les écoles dirigées par un instituteur *capable*, on s'assurera que ce que l'on appelle si légèrement impraticable est parfaitement praticable ; on leur fera voir une fois que les élèves sont au courant, avec quelle facilité et quelle aisance l'instituteur peut donner sa leçon et, au besoin, comment un moniteur pourrait le remplacer. On pourra s'assurer avec quel ordre et quelle tranquillité les enfants transcrivent les mots qui ont fait l'objet de la leçon de lecture. Les prétendus troubles que l'on signale sont au contraire remplacés par le respect de la discipline, et par un silence que l'on cherche vainement à obtenir dans les écoles où l'on suit telle ou telle autre méthode. De semblables assertions prouvent à la dernière évidence, que ceux qui les font valoir ont une trop faible idée de la méthode dont il s'agit, pour être en état de la juger ; elles prouvent que l'efficacité de l'enseignement simultané n'est pas encore appréciée comme elle le mérite ; car si les enfants troublent la classe en prononçant simultanément les sons à mesure qu'ils les écrivent, cela se renouvellera dans toutes les branches où l'on emploiera ce mode d'enseignement. D'ailleurs, ce que l'on reproche ici à la méthode n'est pas indispensable ; — l'instituteur aperçoit que

cette manière de procéder occasionnant quelque dérangement pour les autres classes n'exigera point des enfants de soutenir les sons à mesure qu'ils écrivent. Quant à l'objection que les enfants seraient portés dans ces exercices à sortir du ton convenable, il suffit de faire observer qu'un véritable maître d'école trouvera facilement moyen de les contenir dans de justes limites à cet égard.

Nous demandons à notre tour comment en suivant une autre méthode, on parvient à occuper les enfants convenablement. Sera-ce en les tenant, pendant des demi-journées, les yeux fixés sur les tableaux d'image qui recouvrent les murs de l'école ? Si l'on ne veut pas s'exposer à faire peser sur ces pauvres enfants un joug tyrannique, en les obligeant de lire continuellement en silence dans leur petit livre, hélas ! qu'on ne se fasse point illusion : les enfants ne s'y soumettront qu'avec infiniment de peine et en cédant à des mesures de sévérité rigoureuse de la part de celui qui leur parle sans cesse de douceur et de patience.

Quant au troisième point, nous admettrons sans peine que les exercices indiqués dans la méthode soient susceptibles de quelques modifications ; tel mot pourrait être remplacé par un tel autre, telle syllabe devrait être placée à une autre page ; — mais cela n'altère en rien l'esprit de la méthode, et les principes sur lesquels celle-ci est basée.

Nous osons avancer, sans crainte d'être démenti par des hommes compétents, que la méthode par émission des sons, bien mieux que toute autre, développe les organes de la parole ; que les élèves qui ont appris à lire au moyen de cette méthode ont une prononciation ferme et pure ; qu'ils prononcent les consonnes composées (bl. pl. gr. pr. etc.)

sans omettre la seconde lettre, et sans ajouter une voyelle à ces consonnes. On objecte encore que nous donnons de fausses règles de prononciation à l'égard des voyelles, *in*, *im*, *am*, *em*, *um*, etc. Pour combattre cette accusation, il suffirait de dire que beaucoup de mots de la langue exigent cette prononciation, par exemple : inhérente, inique, inoculer, inodore, inondation, inopiné, inouï, inattendu, inattention, inexact, inexcusable, inexorable, inexprimable, inexpérience, inextinguible, inapte, inapplicable, inanimé, inamovible, inabordable, inaccessible, etc. Mais ce n'est point là le motif principal qui nous a fait admettre ces combinaisons de sons qui, d'après certaines opinions, présenteraient de grandes difficultés.

Nous considérons l'écriture comme un moyen d'arriver à la lecture : elle doivent donc marcher de pair et se prêter un mutuel appui. L'écriture est une partie essentielle de la méthode de lecture par émission des sons, car il ne s'agit pas de calligraphie, mais d'une application indispensable, inhérente à la méthode même, tandis que pour la lecture phonique ou par épellation, l'écriture constitue une branche entièrement séparée. On l'enseigne, non comme moyen d'arriver à la lecture, mais exclusivement au point de vue calligraphique.

Le problème à résoudre exigeait encore que l'on fît concorder la prononciation avec les sons des lettres faisant partie des mots, c'est-à-dire que l'on prît le son pour base de la méthode, de la lettre écrite ; le signe qui représente ce son, comme moyen de faciliter la lecture.

C'est en cela que la méthode diffère des autres méthodes phoniques d'après lesquelles on enseigne la lecture séparé-

ment de l'écriture ; car ces deux branches sont alors sans relation entre elles.

En vertu de ces principes, dans la méthode par émission des sons, on commence par faire connaître aux enfants, d'une manière, synthétique et intuitive les éléments de la lettre écrite.

Lorsque la lettre entière a été reproduite sous leurs yeux, on leur fait émettre le son correspondant à cette lettre.

Voilà pourquoi nous avons voulu appliquer, d'une manière absolue dans le premier chapitre du manuel des enfants, ce principe, base de la méthode ; c'est le motif pour lequel nous faisons d'abord prononcer *in*, comme on prononce cette syllabe dans les mots que nous avons cités.

Cette marche nous paraît logique ; exprimer la règle générale avant d'aborder les exceptions. Nous avons aussi voulu dès le premier exercice, habituer les enfants à représenter exactement sur l'ardoise les sons qu'ils entendent en suivant l'ordre de la transmission des différentes combinaisons de voyelles et de consonnes. Une fois familiarisés avec ce genre de travail, ils passent aux difficultés et aux exceptions.

Qu'y a-t-il là d'illogique ? Cette manière de procéder n'est-elle pas rationnelle et conforme aux principes didactiques ? Cette partie de la méthode a rencontré précisément le plus de sympathie chez les hommes d'école, elle a été considérée comme la plus favorable au développement intellectuel de l'élève, parce qu'il travaille toujours en connaissance de cause et d'après une règle immuable.

Ajoutons qu'il n'y a aucune difficulté dans les exercices du chapitre II, faisant envisager comme nasales les combinaisons telles que, *in, en, am, un*. Malgré l'enchaînement qui existe entre les différentes parties de la méthode, bien qu'elle soit reconnue comme rationnelle et qu'elle traite d'une manière spéciale toutes les difficultés de la lecture mécanique, loin de nous la prétention d'avoir fait une œuvre parfaite ; elle porte nécessairement le cachet de toutes les conceptions humaines, c'est-à-dire qu'elle est susceptible de perfectionnement.

La méthode par épellation est tout à fait mécanique, parce qu'elle habitue l'élève à répéter machinalement, sans penser, sans réfléchir. « Il est vrai, dit M. Kersten dans son savant ouvrage intitulé : *Essai sur l'activité du principe pensant considérée dans l'institution du langage*, que les enfants qui ont de l'intelligence, apprennent à lire malgré cette folle et ridicule méthode ; à force de mémoire leur tête réunit et amalgame ces idées hétéroclites. Mais que cela soit raisonnable et conforme à la nature, mais que cela soit propre à former des esprits médiocres, des intelligences moins bien organisées, c'est ce qu'on peut contester et nier hardiment.

» La principale difficulté vient des noms qu'on a primitivement imposés aux lettres et qui leur sont restés. Ces noms bien souvent ne ressemblent point du tout à la valeur planétique des lettres ; il est évident qu'en les prononçant successivement dans l'acte d'épellation, on ne trouve point les véritables éléments des syllabes et des mots ; et par conséquent, l'épellation, qui, pour être utile, devrait présenter une analyse, une décomposition véritable, nous présente au contraire une opération mensongère et

trompeuse, dont le principal effet est de doubler les difficultés.

« L'épellation est l'apprentissage de la lecture. Pour lire, il faut que nous reconnaissons à la vue les éléments séparés, afin de les prononcer ensemble. Dans l'épellation, nous reconnaissons les éléments par la voix, en les prononçant d'abord chacun à part; puis nous les résumons et nous formons la synthèse, comme dans la lecture. »

« Mais comment pouvons-nous prononcer, après la séparation, ce que nous n'avons pu prononcer avant la séparation? Si la voix a été incapable de séparer le *k* de l'*a*, de le prononcer à part, afin d'analyser le son *ka*, de quelle manière le prononcera-t-elle après l'analyse faite par l'entendement? La chose est évidemment impossible; et cependant l'épellation n'est pas autre chose. Epeler, c'est nommer toutes les lettres qui composent un mot, et en former des syllabes en les réunissant ensemble. Dans cet acte la voix est obligée de prononcer l'élément qui n'est pas son, aussi bien, que celui qui l'est. Que fait-elle pour vaincre cette difficulté? Elle unit un son à l'élément, qui n'est pas son, c'est-à-dire qu'elle joint une voyelle à l'articulation et qu'elle les prononce ensemble. En sorte que pour épeler le son articulé *ka*, elle dit : *ka*, *a*, *ka*. On voit que la difficulté a été éludée et qu'elle est demeurée au fond. »

Enfin, nous disons avec M. Kersten » l'épellation est une opération qui manque de vérité et de raison; puisque la voix unit deux éléments dont l'un n'est fait pour la voix qu'à la condition de n'être pas séparé de l'autre. Est-il étonnant qu'elle cause tant d'embarras aux maîtres et aux

élèves ? Mais (le croira-t-on ?) cette mauvaise routine est encore en ce moment le plus en usage, quoique depuis 1834, elle ait été constamment blâmée. Combien d'hommes ne pourrions-nous pas citer, qui, dans l'espace de trois siècles, l'ont combattue et ont travaillé à l'abolir..... »

La méthode phonique synthétique est simple, mais elle aussi néglige entièrement l'activité individuelle de l'élève, par conséquent, elle n'est pas de beaucoup supérieure à la méthode par épellation. La méthode analytique, la méthode par émission des sons est entièrement calculée et basée sur le concours individuel de l'élève ; il travaille avec connaissance de cause, apprécie la valeur de chaque son et de la lettre correspondante ; il emploie celle-ci pour représenter les sons au moyen desquels il a décomposé le mot, il écrit le mot pour désigner l'idée, exprimée par ce mot.

Enfin, il nous reste encore à examiner :

Quelle est la méthode la plus conforme au but que l'on se propose en matière de lecture ?

Nous avons déjà déterminé plus haut le but final de l'enseignement de la lecture : L'élève doit lire de manière à faire voir qu'il a compris ce qu'il lit, et qu'il en saisit le sens.

Il pourrait sembler étrange que nous attribuions une grande influence à la méthode que l'on suit pour les premiers exercices de ce genre, eu égard à la lecture expressive, et cela d'autant plus que l'on envisage les premières leçons presque exclusivement au point de vue mécanique, tandis que la lecture perfectionnée et logique

n'entre en ligne de compte que beaucoup plus tard, lorsque les élèves sont arrivés à la division supérieure. Mais hâtons-nous de dire que nous n'approuvons nullement cet arrangement, et que nous sommes loin d'apprécier la chose de cette manière. Nous admettons que les élèves, avant de pouvoir porter leur attention sur le sens des mots à lire doivent avoir vaincu toutes les difficultés que présente la lecture mécanique. C'est une erreur de croire que les enfants, préoccupés du soin de décomposer les mots en syllabes et celles-ci en sons, puissent encore faire en même temps des réflexions sur la signification des mots. Il est de toute nécessité que l'enfant ait acquis l'habilité nécessaire pour lire le mot entier à la première vue.

Les personnes qui attachent une si grande valeur à ce que les élèves, dès le commencement, ne lisent que des syllabes et des mots ayant une signification, se font illusion, en ce sens que les enfants se préoccupent bien peu de cette signification. Il en est tout autrement des élèves capables d'embrasser d'un seul coup-d'œil, un assemblage de lettres formant un mot et de prononcer avec une certaine rapidité ; à ce degré, nous reconnaissons également l'importance de ne faire lire que des mots et de petites phrases à la portée du lecteur, qui doit penser en lisant, et lire de façon à prouver qu'il a compris ce qu'il lit.

Entre les mains des enfants qui, par des exercices bien gradués, ont acquis cette habileté indispensable à la lecture mécanique, on mettra donc un livre contenant des matières propres à exciter chez eux la réflexion ; sans cela on les réduit à l'état de machine à lire.

Les considérations dans lesquelles nous sommes entrés au sujet des différentes méthodes propres à enseigner la

lecture feront aisément apprécier les points essentiels sur lesquels l'instituteur doit diriger son attention avec les commençants.

CHAPITRE I.

MÉTHODE DE LECTURE PAR ÉMISSION DE SONS.

BUT.

Préparer les organes de la voix en obligeant l'élève à prononcer les différents sons clairement, purement et avec une articulation ferme et juste. Habituer l'enfant à travailler avec connaissance de cause, à se rendre compte de ce qu'il fait, provoquer ainsi la réflexion et développer l'intelligence. Faciliter l'enseignement de la langue *maternelle* en général et de l'orthographe en particulier. Initier l'enfant par le chemin le plus court et le plus rationnel à la lecture courante et à la calligraphie; fournir au maître d'excellents moyens d'occuper les enfants d'une manière utile et agréable, soit à l'école, soit à la maison paternelle.

§ 1^{er} — *Préliminaires.*

Préparation des organes de la parole. Exercices pour lier les sons afin d'en faire des syllabes, et pour décomposer les syllabes en sons constituants.

Afin de préparer les enfants aux exercices ultérieurs en les habituant à prononcer exactement les voyelles et les consonnes, l'instituteur s'occupera le plus souvent possible

des élèves nouveaux venus. Il émettra devant eux des sons qu'il leur fera reproduire aussitôt. Il veillera soigneusement, dès le principe, à ce qu'ils prononcent avec pureté, justesse et netteté ; à ce qu'ils prennent un maintien convenable et évitent toute contraction grimaçante. Il est presque inutile de le dire : ces points doivent fixer l'attention spéciale de l'instituteur, non-seulement lors des exercices de lecture, mais aussi pendant ceux d'intuition, de mémoire, etc., qui alterneront avec les premiers.

Plus d'un instituteur verra peut-être de grandes difficultés dans l'application de nos procédés pour la formation des sons, procédés qui servent de base à la méthode entière. Il n'en est rien cependant : une exposition, que nous tâcherons de rendre claire et concise, montrera combien cette méthode est facile, et combien elle est propre à prévenir une prononciation défectueuse ; on y remarquera surtout que toujours le signe écrit et le son marchent de pair et se lient au point de ne pouvoir être disjoints.

La prononciation exacte d'un mot exige en premier lieu la prononciation exacte de chacun des sons qui le composent, ou (si l'on se représente le mot écrit ou imprimé) de chacune des lettres qui servent à le former. Il serait trop long et même hors de propos de rechercher ici l'origine des sons de la langue. Nous nous contenterons de les classer d'une manière rationnelle, en nous occupant de la formation de chacun d'eux en particulier, et en fixant pour chaque son le signe qui le représente, afin d'éviter qu'on ne les confonde entre eux. Nous nous bornerons aux généralités ; nous éviterons ainsi à la fois des distinctions trop subtiles et des recherches trop profondes sur chaque son en particulier.

§ II. — *Voyelles simples.*

Nous entendons par voyelles simples, celles dans lesquelles l'organe auditif ne distingue qu'un son, et dont la représentation écrite se fait par un seul signe.

Les voyelles simples sont : *a, e, i, o, u* ; des différences d'accents que nous indiquerons, apportent quelque modification dans la prononciation de ces voyelles.

1. La voyelle *a* est le plus sonore, le plus musical et le plus parfait des sons de la voix ; il est en même temps celui que l'on produit le plus facilement. Il naît d'une émission simple de la voix ; la langue reste en repos ; l'ouverture de la bouche est de largeur moyenne, les lèvres sont tout ouvertes. Exemples : *ami, ma, adieu.*

2. La voyelle *e* se présente en français sous quatre formes différentes :

L'*é* (avec un accent *aigu*) est, comme la voyelle *a*, un son clair, sonore, quoique moins agréable. C'est le son le plus pur de la famille des *e*. La production de ce son diffère de celle de l'*a* ; elle exige que l'ouverture de la bouche soit élargie, et que les dents soient plus rapprochées ; la partie supérieure de la langue fait un mouvement vers le haut, tandis que la pointe touche aux dents inférieures. Exemples : *émis, salé.*

L'*è* (avec un accent *grave*) et l'*ê* (avec un accent *circumflex*), sons graves et larges, où l'on aperçoit une tendance vers l'*a*. Exemples : *dès, procès, fête, tête.*

L'*e* (sans accent), vulgairement nommé *e muet*, est un son presque imperceptible, bref et sourd, qui se rapproche du son de l'*eu* très-court. La production de ce son

demande une conformation de la bouche intermédiaire entre celle qu'exige la production des sons *o* et *é*. Exemples : *lx*, *me*.

3. La voyelle *i* est le plus aigu, le plus maigre de tous les sons. On le produit comme l'*é* en élargissant la bouche et en élevant encore davantage la langue. Exemples ; *mire*, *image*.

4. La voyelle *o* est, après l'*a*, la plus pleine et la plus sonore ; on la prononce avec la langue abaissée et la bouche arrondie. Exemples *ode*, *oser*, *mode*.

5. La voyelle *u* est un son intermédiaire entre l'*ou* et l'*i*. Exemples : *usage*, *musique*.

§ III. — Voyelles composées.

Il y a deux sortes de voyelles composées : celles qui ne sont composées que pour la vue, et celles qui le sont en même temps pour l'ouïe ; ces dernières seules méritent le nom de *diphthongues*.

a. Voyelles composées ne présentant à l'oreille qu'un son simple.

Ai et *ei* se prononcent comme *e*. Exemples *mai*, *aider*, *Seine*, *haléine*.

Au se prononce comme *o*. Exemples : *auteur*, *fautif*.

Ou est un des sons les plus sourds de la voix ; sa tendance vers le *v*, l'*f* et le *w* se manifeste par la facilité avec laquelle on lie avec ces derniers sons. On le produit en rendant le creux de la bouche le plus grand possible, en retirant un peu la langue qui doit s'abaisser, et en avançant les lèvres tout en leur donnant la plus petite ouverture possible. Ce son, ainsi que les suivants, *a*, *o*, *é*, *i*, sont, à

notre avis, les plus simples, les plus faciles à émettre, ceux que la nature produit le plus souvent ; nous les regardons comme des sons *fondamentaux*.

b. Voyelles composées de deux ou trois voyelles simples, dont chacune se prononce plus ou moins distinctement, mais tellement vite que les différents sons se produisent par une seule émission de voix et ne constituent qu'une syllabe. Ces voyelles sont :

Ie. — L'*i* se prononce très-rapidement, et l'*e*, qui est la base du son, est l'équivalent de l'*é*, Exemples *acier*, *cavalier*. Dans d'autres cas, au contraire. l'*i* forme la base du son, et l'*e* ne se fait entendre que très-peu. Exemples : *calomnie*, *chimie*, *charpie*.

Iè. — Comme dans la voyelle précédente, l'*i* se prononce rapidement, et l'*è* conserve sa prononciation primitive. Exemples : *fière*, *frontière*, *bière*.

Oe et *oi* se prononcent à peu près comme *oa*, mais par une seule émission de voix. Exemples : *poêle*, *oiseau*, *voile*.

Ui. — L'*u* est très-bref et, à cause de son analogie avec l'*i*, il se lie si facilement avec celui-ci, que les deux lettres produisent, pour ainsi dire, un son unique. Exemples : *nuit*, *fuir*.

Oui. — L'*ou* est bref ; la voix porte surtout sur l'*i*. Exemples : *fouine*, *our*.

§ IV. — Consonnes.

Comme les voyelles, les consonnes sont *simples* ou *composées*. La composition consiste dans la liaison de deux consonnes, de manière à ne former qu'un seul son.

Parmi les consonnes, les unes se lient si intimement à la voyelle qui les suit dans un mot, que sans cette voyelle on les entend à peine ; ce sont les consonnes *muettes*.

Les autres forment par elles-mêmes un son faible, qu'on peut soutenir pendant quelques temps ; nous les nommerons pour cette raison *demi-voyelles*.

Ces dernières se divisent elles-mêmes en consonnes *liquides*, qui, outre qu'elles se prononcent facilement, se lient sans peine entre elles et aux voyelles, et en consonnes *demi-liquides*, qui ne possèdent pas au même degré ces qualités.

Enfin les consonnes en général se distinguent encore en consonnes *fortes* et consonnes *faibles*. La production des premières réclame une émission de voix plus forte que celle des secondes.

1. — Consonnes muettes.

Pour prononcer les consonnes muettes, on arrête l'air chassé de la poitrine par l'acte de la respiration, en un endroit donné des organes de la parole, de manière que cet air ne puisse s'échapper ni par la bouche, ni par le nez, et on l'émet ensuite avec plus ou moins de force. Exemples : *don, cour, terre, par, garde*.

Les consonnes muettes sont les suivantes :

B, p. — L'une et l'autre sont le résultat de l'émission de l'air, qu'on a d'abord empêché de sortir de la bouche en fermant les lèvres. Elle ne diffèrent que dans le plus ou moins de force employée à chasser l'air de la bouche ; la première est la consonne faible, la seconde, la consonne forte. Exemples : *banc, abord, père, opéra*.

D, t. — Pour prononcer ces consonnes, on appuie fortement le bout de la langue contre les dents supérieures ; on laisse ensuite s'échapper l'air. en même temps que l'on retire la langue. Exemples : (consonne faible) *donné, doit* ; (consonne forte) *terre, été*.

G, k, c. — (Quoique rigoureusement le *k* n'appartienne pas à l'alphabet français, nous croyons devoir le donner en même temps que le *c*, qui, suivi de *a, o, u*, se prononce de la même manière.) Pour produire ces sons, on applique la partie postérieure de la langue contre le palais, et on livre ensuite passage à l'air. L'émission faible donne naissance au *g* (devant les voyelles *a, o, u*). Exemples : *garde, gobelet, gomme-gutte* ; l'émission forte produit le *k* ou *c* (devant les mêmes voyelles). Exemples : *caméléon, мока, colonel, culotte*.

2. — Consonnes liquides.

L. — On élève la langue ; on en retourne la pointe, que l'on appuie ainsi retournée contre les dents incisives supérieures, et on laisse s'échapper l'air par les coins de la bouche. Exemples : *Labeur, Louange, voleur*.

M. — Les lèvres restant fermées, la langue est en repos, et on laisse sortir l'air par le nez. Exemples : *mais, aimé*.

N. — Les lèvres sont ouvertes, les dents entr'ouvertes ; l'air sort par le nez. Exemples : *nommé, aîné*.

R. — Cette consonne est celle que les enfants prononcent avec le plus de difficulté ; il est même des personnes qui ne parviennent jamais à la bien prononcer. Pour produire ce son, il faut élargir la bouche, desserrer les dents, élever vers le devant du palais la partie moyenne de la langue,

forcer ensuite l'air à s'échapper par-dessus la langue, de manière à imprimer à cet organe, dans son passage, un mouvement de vibration qu'on soutient à volonté. Exemples : *Raser, orner, Rare.*

3. — Consonnes demi-liquides.

J, g (devant les voyelles *e* et *i*), *ch*. — Les deux premières sont faibles, la dernière est forte. Pour les prononcer, on contracte un peu la bouche, on serre les dents, et l'on applique la partie postérieure de la langue contre le milieu du palais. Exemples : *jeter, jaser, gentil, gilet, char, acheter.*

V, f, ph. — On appuie la lèvre inférieure contre les dents supérieures, et on laisse s'échapper l'air sans lui faire produire un son bien marqué. L'émission faible donne naissance au *v*, l'émission forte à l'*f*, ou *ph*. Exemples : *votre, avoir, folie, enfant, phare, Philippe.*

S, c, z (le *c* sans cédille devant les voyelles *e* et *i*). — La langue et les dents contribuent plus spécialement à la production de ses sons. On élargit la bouche, on tient les dents serrées, on pose légèrement la pointe de la langue contre les dents inférieures, et l'on chasse l'air avec plus ou moins de force. L'émission forte produit le *ç* et l'*s* placée au commencement des mots, ou précédée d'une consonne dans le corps des mots. Exemples : *façon, cité, céleste, façade, si, sortir, verser, danser.* L'émission faible produit le *z* ou l'*s* précédée et suivi d'une voyelle. Exemples : *zèle, zéphyr, azur, (faiseur, boiserie, niaiserie.*

H (aspirée). — Pour prononcer cette consonne, on commence par aspirer une certaine quantité d'air, qu'on ex-

pulse ensuite avec force par une compression particulière des organes de la respiration. Exemples : *héros, hibou, Hollande.*

Nous terminons ici l'exposition que nous avons à faire du mode de formation des différents sons à l'aide des organes de la parole. Nous ajoutons, comme règle fondamentale, qu' *il faut toujours désigner chaque lettre isolée par le son qui lui est propre, lorsqu'elle est réunie à une ou plusieurs autres lettres dans une syllabe ou dans un mot.*

CHAPITRE II.

DÉCOMPOSITION D'UN TOUT EN SES CONSTITUANTS ET LIAISON DE PLUSIEURS SONS ENTRE EUX

Lorsque les enfants seront en état de prononcer chaque son pris isolément, on les exercera à décomposer un *tout* en ses sons constituants, et ensuite à lier plusieurs sons entre eux, de manière à en former un tout.

Nous donnerons une idée de la manière de procéder à ces exercices. Prenons pour exemple les sons *i* et *n*. L'instituteur prononcera le premier *i*, le fera répéter par chaque enfant en particulier et ensuite par tous à la fois, il fera de même pour *n*; après cela, il prononcera les deux sons sans interruption, tantôt rapidement, tantôt lentement, de façon qu'à sa demande les élèves sachent indiquer lequel des deux sons ils ont entendu le premier ou le dernier. L'instituteur continuera en ces termes : Prononcez *n* quand je baisse la main, et *i* quand je la lève; intervertissez l'ordre : prononcez *i* quand je montre le pouce, et *n*. quand je montre l'index. (Montrant le pouce.)

Prononcez *i*, soutenez le son jusqu'à ce que je montre l'index, et joignez-y alors *n* : *i.....n*. Les enfants diront de cette manière *in*, ou, en changeant l'ordre des sons, *ni*. L'instituteur fera encore quelques questions conçues à peu près en ces termes :

Combien de sons entendiez-vous lorsque je disais *in* ?

Quel son entendiez-vous le premier ?

Lequel ensuite ?

Quand je montrais le pouce, quel son entendiez-vous ?

Qu'entendiez-vous lorsque je montrais l'index ?

Comment se prononce le premier son ?

Comment se prononce le second ?

A cet exercice succédera celui que nous avons indiqué plus haut : plus propre que le premier à attirer l'attention des enfants, il a surtout pour but de les préparer au mécanisme de la lecture ; il consiste, comme nous l'avons dit, à réunir deux ou plusieurs sons, pour en former une syllabe ou un mot. A cet effet, l'instituteur procédera comme suit :

Avec *i* et *n* on peut faire *i.....n* ou *in*.

Que peut-on faire avec *a-n* ? avec *u-m* ? avec *l-o* ? etc.

Les enfants devront être amenés à répondre : Avec *i* et *n* on fait *in* ; avec *l* et *o* on fait *lo*, etc.

Cette liaison de deux sons présentera dans le principe quelque difficulté aux enfants ; la synthèse leur est moins facile que l'analyse. Aussi l'instituteur devra-t-il répondre lui-même aux premières questions qu'il adressera sur ce sujet. Qu'il se garde surtout de se rebuter trop promptement, il ne doit pas perdre de vue que ses élèves auront déjà fait un grand pas, quand ils seront parvenus à lier des sons.

CHAPITRE III.

EXERCICES PRÉPARATOIRES POUR FORMER LA MAIN ET L'ŒIL

En même temps que l'on parcourra oralement et de la manière indiquée toutes les combinaisons de deux sons, on commencera les exercices préparatoires tendant à former la main et l'œil.

Il sera d'abord question du tracé des lignes. Les enfants apprendront à connaître la ligne grosse, la ligne fine, la ligne droite, la ligne brisée, la ligne courbe, les lignes perpendiculaires, les obliques, les parallèles; ils distingueront la ligne supérieure, la ligne inférieure, la ligne de droite, celle de gauche; le tout aussi bien que le permettront les circonstances.

A cette étude des lignes se rattachera en premier lieu, la connaissance des quatre lignes nécessaires pour l'écriture et dont voici la disposition.

_____ On appellera l'attention des enfants

_____ sur le rapport des distances qui sé-

_____ parent ces quatre lignes parallèles.

Il sera bon de donner à celle-ci des noms qui rappellent leur position, pour faciliter par la suite, lors de la formation des lettres, les demandes et les réponses, et dispenser le maître de les indiquer au tableau chaque fois qu'il en parlera dans les exercices ultérieurs. Les dénominations suivantes pourront être adoptées :

_____ Ligne extrême d'en haut.

_____ Ligne moyenne d'en haut.

_____ Ligne moyenne d'en bas.

_____ Ligne extrême d'en bas.

Une portée dans le genre de celle-là devra être tracée avec un instrument pointu sur les ardoises dont se servent les enfants.

CHAPITRE IV.

EXERCICES D'ÉCRITURE.

Le but principal de ces exercices est de faire comprendre d'une manière précise aux enfants les formes des lettres, pour qu'ils les distingue parfaitement, qu'ils sachent se rendre compte de leur différence et qu'ils parviennent à les imiter le plus exactement possible. Dans ce but, l'instituteur devra diriger leur attention sur chaque partie d'une lettre et sur sa liaison avec les autres parties; il leur fera souvent comparer des lettres entre elles, en leur signalant ce qu'elles ont de commun et ce qui les caractérise.

On suivra exactement la marche progressive observée dans le livre, en commençant par la formation de la lettre *i*.

L'instituteur fera répéter les noms des quatre lignes auxiliaires dont il a été parlé précédemment, et il procédera de la manière indiquée dans les leçons pratiques qui se trouvent à la suite de cette méthode.

La pose droite du corps, la manière de tenir le crayon et l'ardoise, etc., sont autant de points de la plus haute importance, et auxquels l'instituteur veillera avec soin dès le commencement; au bout d'un certain temps, les observations à ce sujet seraient peut-être tardives. Il est d'ailleurs plus facile de ne pas commettre de fautes, que d'éviter

celles dont on a déjà contracté l'habitude. Pour ce qui concerne le maintien du corps pendant l'écriture, nous indiquerons quelques points sur lesquels nous appelons toute l'attention de l'instituteur. Les pieds doivent garder leur position naturelle et ne doivent pas être posés l'un sur l'autre ; la poitrine avance un peu ; la tête est droite et à une distance convenable de la table ; le bras droit et dirigé vers le côté gauche ; la main gauche va dans la direction opposée. La main droite conduit le crayon, qui doit longer l'index contre lequel il est légèrement appuyé ; le pouce presse le côté gauche du crayon ; le majeur est vis-à-vis du pouce, du côté opposé ; l'index repose légèrement sur le crayon et dirige le mouvement de celui-ci. L'annulaire est un peu recourbé dans l'intérieur de la main et repose par son extrémité sur l'auriculaire qui sert d'appui à toute la main. Les petits enfants contractent aisément l'habitude de plier le majeur dans l'intérieur de la main ; cela rend par la suite l'écriture très-difficile, et on les en déshabitué avec beaucoup de peine. Il faut donc que l'instituteur y veille de bonne heure.

Nous nous permettrons encore de recommander aux instituteurs de ne rien précipiter ; ce serait une grande erreur de croire qu'il est aussi facile à l'enfant de saisir d'un trait la lettre tout entière, que de se familiariser successivement avec les diverses parties dont elle se compose. Les choses qu'il apprend à connaître dans leurs parties, qu'il voit en quelque sorte naître sous ses yeux, s'impriment aisément dans son esprit ; il sait mieux se les approprier ; la reproduction lui en est plus facile. L'enseignement acquiert par là plus de vie, l'intérêt des élèves est plus vivement excité, et l'on se procure en même temps l'occasion de les

exercer à bien s'exprimer et à examiner attentivement les objets.

Il est sans doute inutile de le faire remarquer, l'instituteur doit savoir lui-même écrire convenablement ; il doit être en état de décomposer les lettres, d'en nommer les diverses parties et d'indiquer les proportions de chacune d'elles par rapport à l'ensemble ; il ne manque pas de bons modèles d'écriture où ces détails sont exposés.

CHAPITRE V.

EXERCICES SIMULTANÉS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE.

§ I^{er}. — *Lettres fondamentales.*

1. — *Syllabes avec des voyelles simples et des consonnes soutenues.*

Dès que les enfants seront parvenus à écrire un *i* et un *n*, on commencera par le n° 1, chapitre I^{er}, première section, de l'ouvrage intitulé : *Livre élémentaire ou Première instruction*, n° 1, et on leur dictera clairement et lentement *i.....n*. A un signal donné par le maître, les enfants prononceront tous ensemble *in*. Suivra alors une décomposition de *in* en ses sons constituants, comme cela s'est fait dans les *exercices préparatoires*. (Voir le cinquième exercice de la leçon pratique, plus loin.)

On procède ensuite aux autres exercices d'écriture et de lecture :

2. Avec la lettre *u* et la consonne précédente, l'*n*.

3. Avec la lettre *m* et une des voyelles précédentes, *i* ou *u*.

4. Avec les lettres *e, é, è, e*, et une des consonnes précédentes (explication des accents).

5. Avec les lettres *o, ô*, et une des consonnes précédentes (explication de l'accent).

6. Avec la lettre *à* et une des consonnes précédentes (explication de l'accent).

7. Avec la lettre *l* et une des voyelles précédentes.

8. » *r* » »

9. » *s* » »

10. » *v* » »

11. » *j* » »

12. » *g* » »

13. Avec les lettres *ch* » »

14. Avec la lettre *f* » »

15. » *c* (avant *e, i*). »

16. » *ç* et une des voyelles précédentes.

17. » *z* » »

18. » *h*(aspirée) » »

19. » *x* » »

20. » *w* » »

21. » *y* » »

Tous ces exercices devront être traités de la même manière ; l'instituteur, après avoir expliqué la *composition* d'une nouvelle lettre, de telle sorte que les élèves en connaissent parfaitement toutes les parties, la leur fait écrire sur l'ardoise. Il dicte ensuite des syllabes et des mots, en se conformant à l'ordre suivi dans le livre qui se trouve entre les mains des enfants. Ceux-ci les répètent tantôt individuellement, tantôt simultanément, et les décomposent ensuite dans leurs sons constituants. Cette décomposition se fait d'abord lentement ; les enfants soutiennent

le premier son du mot aussi longtemps que l'instituteur leur montre le pouce ; ils ne passent au second que lorsqu'il soulève l'index, et ainsi de suite jusqu'au dernier son.

L'instituteur prononce, par exemple, la syllabe *ma*. Au signal donné par le maître, les enfants répètent tous ensemble et à haute voix : *ma*. Ils décomposent ensuite ce mot en prononçant lentement et sans interruption *m....a*. Le maître ajoute : Décomposez maintenant le mot *ma*, en vous arrêtant après chaque son : *m* (pause), *a* (pause).

Si l'instituteur veut se convaincre que les élèves comprennent bien, il leur adresse quelques questions dans le genre de celles-ci :

Combien de sons avez-vous entendus dans le mot *ma* ?

Combien de lettres faut-il employer pour écrire le mot *ma* ?

Quelle est la dernière de ces deux lettres ?

Quelle est celle qui se trouve avant *a* ?

Quelle lettre vient après *a* ?

Il pourra ajouter :

Que signifie le mot *ma* ?

Le maître dit ensuite : Écrivez le mot *ma*, en le prononçant, c'est-à-dire en soutenant chaque son, jusqu'à ce que vous ayez terminé la lettre qui le représente.

Les enfants écrivent le mot *ma* et prononcent chaque son à voix basse. L'instituteur veille à ce que cela s'exécute avec précision. Ce travail terminé, il fait disposer les ardoises de manière à les voir toutes de sa place.

Après que les élèves auront écrit le mot, il sera bon que l'instituteur l'écrive à son tour sur la planche noire ; au fur et à mesure qu'il formera les lettres au tableau, les enfants

devront émettre les sons correspondants et ils les soutiendront jusqu'au moment où le maître commencera à tracer la première ligne de la lettre suivante.

A la fin de chaque leçon, on fera lire par un élève, ensuite par un autre, enfin par tous à la fois, ce qui aura été écrit pendant la leçon (1).

La liaison des voyelles avec les consonnes muettes présente une nouvelle difficulté, en ce qu'une liaison immédiate n'est pas possible lorsqu'on les prononce lentement. On devra donc ici exercer les enfants à lier rapidement la consonne à la voyelle qui suit, en faisant passer aussitôt le son de la première sur la seconde. L'instituteur devra donner les explications nécessaires touchant la différence de la prononciation des lettres *c* et *g*, suivant qu'elles précèdent les voyelles *e* et *i*, ou qu'elles sont suivies des voyelles *a*, *o*, *u*. On fera sentir cette différence par une prononciation nette et bien accentuée ; sans cette précaution, les enfants ne répondraient jamais avec assurance et contracteraient facilement une prononciation vicieuse.

2. — *Syllabes avec des voyelles simples et des consonnes non soutenues.*

Exercices d'écriture et de lecture avec les consonnes :

1. *c* (comme *k*) et une des voyelles précédentes.

(1) Pour favoriser davantage la lecture mécanique, il faut avoir soin de faire lire aux enfants, dans chaque leçon donnée sur cette matière les, exercices de lecture en caractères d'impression, qui se trouvent en regard des exemples d'écriture. Il faut donc, en suivant notre méthode, que chaque enfant ait entre les mains le livre intitulé ; *Première Instruction*, etc. (Liège, H. Dessain, éditeur.)

- | | | |
|--------------------------------|---|-----------------------------------|
| 2. <i>K</i> | | et une des consonnes précédentes. |
| 3. <i>Qu</i> (comme <i>k</i>) | » | » |
| 4. <i>G</i> (dur) | » | » |
| 5. <i>D</i> | » | » |
| 6. <i>T</i> | » | » |
| 7. <i>B</i> | » | » |
| 8. <i>P</i> | » | » |

§ II. — *Voyelles composées.*

Les voyelles composées seront traitées ainsi qu'il a déjà été dit précédemment ; on les prononce comme un son unique.

Exercices d'écriture et de lecture des syllabes :

- | | | | |
|--|---|------------|---|
| 1. Avec la voyelle <i>ai</i> et une des consonnes précédentes. | | | |
| 2. | » | <i>ei</i> | » |
| 3. | » | <i>eu</i> | » |
| 4. | » | <i>œu</i> | » |
| 5. | » | <i>au</i> | » |
| 6. | » | <i>eau</i> | » |
| 7. | » | <i>an</i> | » |
| 8. | » | <i>en</i> | » |
| 9. | » | <i>am</i> | » |
| 10. | » | <i>in</i> | » |
| 11. | » | <i>im</i> | » |
| 12. | » | <i>ym</i> | » |
| 13. | » | <i>yn</i> | » |
| 14. | » | <i>ein</i> | » |
| 15. | » | <i>ain</i> | » |
| 16. | » | <i>aim</i> | » |
| 17. | » | <i>om</i> | » |

18. Avec la voyelle *on* et une des consonnes précédentes.

19. » *oi* » »

20. » *oin* » »

CHAPITRE VI.

EXERCICES D'ÉCRITURE ET DE LECTURE A L'AIDE DE MOTS QUI ONT UNE SIGNIFICATION.

Quant l'élève sera parvenu à lier des sons pour en former des mots qui ont une signification, on pourra commencer l'exercice qui a pour but la décomposition des mots en syllabes. On fait entendre légèrement l'*e* muet final ; sans cela, on se verrait obligé d'omettre un trop grand nombre de mots qui sont parfaitement à la portée des enfants.

On commence par les mots dans lesquels toutes les lettres se prononcent, et l'on procède dans l'ordre suivant :

1° *Liaisons de deux sons.*

a. *La consonne est après la voyelle.* — Par exemple : *or, an, un, air, as, etc.*

b. *La voyelle est après la consonne.* — Par exemple : *la, me, feu, loi, etc.*

2° *Liaisons de trois sons.*

a. *Une consonne entre deux voyelles.* — Par exemple : *ami, é-pi, â-ne, é-cu, etc.*

b. *Une voyelle entre deux consonnes.* — Par exemple : *pur, roc, sol, mer, etc.*

3° *Liaisons de quatre sons.*

a. *Une consonne au commencement et une dans le corps du mot.* — Par exemple : *pa-pa, di-né, bé-te, mo-de.*

b. *Deux consonnes à la fin.* Par exemple : *turc, mars, porc.*

4° Liaisons de cinq sons.

a. Une consonne au commencement du mot (deux syllabes).

— Par exemple : *ca-nif, che-val, fi-nir*, etc.

b. Une voyelle au commencement du mot (trois syllabes)

— Par exemple : *a-bo-li, u-ni-té, é-lè-ve, o-va-le*, etc.

5° Liaisons de six sons (trois syllabes).

a. Une voyelle au commencement. — Par exemple : *al-co-ve, ar-ca-de, oc-ta-ve*, etc.

b. Une consonne au commencement. — Par exemple : *ma-la-de. mo-dè-le, ca-na-pé*, etc.

6° Liaisons de sept sons (quatre syllabes).

a. Une voyelle au commencement. — Par exemple : *u-ti-li-té, a-na-ly-se, é-ga-li-té*, etc.

b. Une consonne au commencement. — Par exemple : *pé-ri-o-de, cu-ri-eu-se, ma-ri-a-ge*, etc.

—

Quoique nous donnions plus loin quelques exercices pratiques de la méthode par émission des sons, nous croyons utile d'indiquer ici le mode de procéder avec les mots compris dans ce chapitre. Choisissons à cet effet le mot *ami*.

L'instituteur (après avoir prononcé clairement le mot *ami*). — Répétez tous ensemble (toujours sur un signal donné) le mot *ami*.

Les enfants disent ensemble, à haute voix : *Ami*.

L'instituteur. — Décomposez le mot *ami* en soutenant les sons.

Les enfants soutiennent le son *a* aussi longtemps que l'instituteur montre le pouce, et passent à la prononciation du son *m* aussitôt que l'instituteur montre l'index, etc.

Les enfants. — A—m—i.

L'instituteur. — Séparez les sons.

Les enfants. — A (pause), m (pause), i.

L'instituteur. — Combien de sons avez-vous entendus lorsque vous avez prononcé le mot *ami* ?

Les enfants. — Lorsque nous avons prononcé le mot *ami*, nous avons entendu trois sons.

L'instituteur. — Quel est le premier.

Le deuxième ?

Le troisième ?

Combien faut-il donc de lettres pour écrire le mot *ami* ?

Les enfants. — Pour écrire le mot *ami*, il faut trois lettres.

L'instituteur. — Quelle est la première ?

La dernière ?

La deuxième ?

Celle qui précède *i* ?

Celle qui vient après *a* ?

Celle qui est entre *a* et *i* ?

Que signifie le mot *ami* ?

Qui de vous a un ami ?

Pierre, quel est votre ami ?

Pourquoi dites-vous que Charles est votre ami ?

L'instituteur dira ensuite :

Écrivez le mot *ami*, en le prononçant, c'est-à-dire en soutenant les sons, etc.

CHAPITRE VII.

LES CONSONNES COMPOSÉES.

Avant de s'exercer sur les consonnes composées, il faut se livrer à un exercice préliminaire. L'instituteur prononce toutes les combinaisons possibles et usitées ; il les fait écrire ensuite en demandant de les émettre comme un seul son. — Exemple : *blu, bl-u, pro, pr-o, blouse, bl-ouse*, etc.

Exercices d'écriture et de lecture :

a. Au commencement des mots.

1.	Avec la consonne <i>bl</i> .	— Par exemple :	<i>blá-me.</i>
2.	»	<i>pl.</i>	» <i>plai-sir.</i>
3.	»	<i>gl.</i>	» <i>glo-be.</i>
4.	»	<i>cl.</i>	» <i>clo-che.</i>
5.	»	<i>fl.</i>	» <i>flo-rin.</i>
6.	»	<i>br.</i>	» <i>bri-se.</i>
7.	»	<i>pr.</i>	» <i>pro-to-co-le.</i>
8.	»	<i>gr.</i>	» <i>gre-na-de.</i>
9.	»	<i>cr.</i>	» <i>crá-ne.</i>
10.	»	<i>dr.</i>	» <i>dra-me.</i>
11.	»	<i>tr.</i>	» <i>trésor.</i>
12.	»	<i>vr.</i>	» <i>vrai.</i>
13.	»	<i>fr.</i>	» <i>frè-re.</i>
14.	»	<i>pn.</i>	» <i>pneu-mu-ti-que.</i>
15.	»	<i>st.</i>	» <i>sto-re.</i>
16.	»	<i>sph.</i>	» <i>sphère.</i>
17.	»	<i>sp.</i>	» <i>spi-ral.</i>
18.	»	<i>sch.</i>	» <i>schis-me.</i>
19.	»	<i>sv.</i>	» <i>svet-te.</i>
20.	»	<i>sc.</i>	» <i>sci-eur.</i>

21. Avec la consonne *gn.* — Par exemple : *gno-me.*

22. » *sm.* » *smalt.*

23. » *ps.* » *psau-me.*

24. » *mn.* » *mné-mo-ni-que.*

25. » *scr.* » *scro-fu-leu-se.*

26. » *str.* » *stro-phe.*

27. » *spl.* » *splen-deur.*

b. Dans le corps des mots. — Par exemple : *é-blou-ir, ou-vra-ge, re-chu-se.*

c. A la fin des mots. — Par exemple : *sabre, ta-ble, re-gis-tre.*

d. Deux consonnes équisonnantes dans le mot, et dont une seule se fait entendre. — Par exemple : *nap-pe, af-fa-mé, mas-se, fil-le.*

e. Deux consonnes équisonnantes dans le mot, et qui se prononcent toutes deux. — Par exemple : *im-mor-tel, in-no-vé, ir-ri-ta-ble.*

Lorsque les enfants seront en état d'écrire correctement des mots dictés, l'instituteur leur fera *trouver*, par des questions habilement posées, le mot qu'il désire leur faire écrire. Ils devront ainsi écrire un mot qu'ils auront eux-même énoncé; ce sera une nouvelle difficulté : c'est tout autre chose en effet d'écrire un mot prononcé d'abord bien distinctement par l'instituteur, ou bien d'écrire un mot qu'ils se sont dicté à eux-mêmes.

CHAPITRE VIII.

MOTS DANS LESQUELS UNE OU PLUSIEURS LETTRES FINALES

NE SE PRONONCENT PAS.

Au point où nous sommes arrivés, les enfants doivent être en état de lire et d'écrire sans difficultés les mots dont

toutes les lettres se prononcent. Il s'en faut encore de beaucoup, on le voit, qu'ils sachent couramment lire et écrire un mot pris au hasard. Disons comment on devra procéder pour les mots qui forment exception.

L'instituteur fera préalablement observer qu'un très-grand nombre de mots de la langue française s'écrivent autrement qu'ils ne se lisent. Nous remarquons d'abord les mots terminés par une ou plusieurs lettres qui ne se prononcent pas. « Dans la leçon de ce jour, dira le maître à ses élèves, nous allons apprendre à connaître tous les mots, ou du moins une grande partie des mots qui, dans l'écriture, sont terminés par une *s* que l'on ne prononce pas. » L'instituteur devra recourir à des exercices particuliers pour les leur imprimer dans la mémoire. Ainsi, par exemple, il lira, en suivant l'ordre du livre, un certain nombre de mots qui finissent par une *s* muette ; il les écrira ensuite sur la planche noire, et les fera lire plusieurs fois aux élèves ; ceux-ci les copieront sur leur ardoise.

Voici un autre exercice, que nous recommandons spécialement, et que nous regardons comme excellent pour faire apprendre des mots par cœur. L'instituteur supprime successivement la première, la seconde, etc., lettre des mots qu'il a écrits au tableau ; chaque fois, les élèves lisent le mot entier, en rétablissant la lettre ou les lettres qui manquent, et ils le copient ensuite sur leur ardoise.

L'instituteur fera bien aussi de donner aux enfants une explication convenable de la signification des mots inscrits au tableau ; cela leur en facilitera la reproduction. Si notre syllabaire est entre leurs mains, l'instituteur leur fera copier chez eux tel ou tel numéro, lu préalablement trois ou quatre fois.

Si nous recommandons les exercices précédents comme un moyen efficace pour habituer à écrire correctement les mots dont la représentation écrite diffère sensiblement de la prononciation, c'est que l'orthographe de ces sortes de mots n'est que le fruit de la mémoire, le résultat d'une lecture attentive, ou celui de dictées et de copies souvent répétées ; nous ne voulons cependant pas méconnaître que, pour certains mots, et pour les élèves les plus avancés, les règles de la grammaire puissent être d'un grand secours. Ajoutons encore que les exercices, tels que nous les avons présentés plus haut, offrent, entre autres avantages, celui de varier l'instruction et de prévenir l'ennui.

Nous croyons devoir à l'occasion de ces exercices, recommander aux instituteurs de ne pas trop exiger des enfants, de ne pas vouloir, par exemple, qu'ils écrivent désormais tous ces mots sans faute. Ils ne doivent pas perdre de vue qu'il y a ici pour leurs élèves une grande difficulté à vaincre, et que ce résultat ne s'obtient pas au premier essai ; il faut à l'instituteur du courage, de la patience et de la persévérance ; il doit se rappeler souvent le proverbe *L'arbre ne tombe pas du premier coup* ; il aura plus d'une fois dans sa classe l'occasion d'en voir l'application.

A. — *Une seule lettre finale est muette.*

1. Mots dans lesquels la lettre finale *s* ne se prononce pas. — Par exemple : *gras, ris, pas.*

2. Mots dans lesquels la lettre finale *x* ne se prononce pas. — Par exemple : *voix, taux, paix.*

3. Mots dans lesquels la lettre finale *z* ne se prononce pas. — Par exemple : *nez, riz, chez.*

4. Mots dans lesquels la lettre finale *t* ne se prononce pas. — Par exemple : *soldat, chocolat, rabot*.

5. Mots dans lesquels la lettre finale *r* ne se prononce pas. — Par exemple : *fermer, garder, horloger*.

6. Mots dans lesquels la lettre finale *c* ne se prononce pas. — Par exemple : *estomac, tabac*.

7. Mots dans lesquels les lettres finales *ch* ne se prononcent pas. — Par exemple : *almanach*.

8. Mots dans lesquels la lettre finale *f* ne se prononce pas. — Par exemple : *clef*.

9. Mots dans lesquels la lettre finale *l* ne se prononce pas. — Par exemple : *gentil, baril, outil*.

10. Mots dans lesquels la lettre finale *p* ne se prononce pas. — Par exemple : *drap, trop, beaucoup*.

B. — Deux consonnes à la fin, dont l'avant-dernière se prononce.

1. Mots dans lesquels la lettre finale *d* est muette. — Par exemple : *flamand, grand, blond*.

2. Mots dans lesquels la lettre finale *g* est muette. — Par exemple : *rang, étang, long*.

3. Mots dans lesquels la lettre finale *s* est muette. — Par exemple : *mers, ceps*.

4. Mots dans lesquels la lettre finale *t* est muette. — Par exemple : *mort, couvert, concert*.

C. — Une voyelle et une consonne à la fin, dont la voyelle seule se fait très-faiblement sentir. — Par exemple : *navires, portes*.

D. — Deux consonnes muettes à la fin. — Par exemple : *draps, mots, doigt*.

E. — Trois consonnes finales dont les deux dernières ne

se font pas entendre — Par exemple : *clerks, bords, renards.*

F. — *Ent (terminaison des verbes) a le son presque imperceptible de l'e muet.* — Par exemple : *ils parlent, courent, tombent.*

CRAPITRE IX.

EXERCICES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE SUR L'APOSTROPHE ET SUR LA LETTRE *h*.

1. Explication de l'apostrophe.
2. Observations sur l'*h* aspirée.
3. *H* aspirée entre deux voyelles.—Par exemple : *trahir, cohorte.*
4. *Ph.* — Par exemple : *philosophie, phénomène.*
5. *Th.* — Par exemple : *théorie, théâtre.*
6. *Rh.* Par exemple : *Rhin, rhume.*
- 7 *H* nulle au milieu des mots.—Par exemple : *malheur, bonheur.*

CHAPITRE X.

VOYELLES COMPOSÉES QUI, COMME TELLES, SE PRONONCENT SÉPARÉMENT.

Exercices d'écriture et de lecture sur des mots où entre :

1. La voyelle composée *ia*. — Exemple : *dialogue.*
2. » *iai.* » *liaison.*
3. » *oyai.* » *octroyai.*
4. » *iau.* » *miauler.*
5. » *oyau.* » *boyau.*

6. La voyelle comp. <i>iant</i> . Exemple: <i>criant</i> .			
7.	»	<i>yant.</i>	» <i>croyant.</i>
8.	»	<i>ient.</i>	» a. <i>client</i> , b. <i>prévient</i> .
9.	»	<i>ie.</i>	» <i>jolie.</i>
10.	»	<i>ié.</i>	» <i>prié.</i>
11.	»	<i>iè.</i>	» <i>bière.</i>
12.	»	<i>ien.</i>	» <i>historien.</i>
13.	»	<i>oyen.</i>	» <i>moyen.</i>
14.	»	<i>ieu.</i>	» <i>Dieu.</i>
15.	»	<i>yeu.</i>	» <i>yeux.</i>
16.	»	<i>ïen.</i>	» <i>païen.</i>
17.	»	<i>io.</i>	» <i>trio.</i>
18.	»	<i>ion.</i>	» <i>Sion, nation, bastion.</i>
19.	»	<i>yon.</i>	» <i>soyons.</i>
20.	»	<i>oa.</i>	» <i>boa.</i>
21.	»	<i>oé.</i>	» <i>poésie.</i>
22.	»	<i>oë.</i>	» <i>Noël.</i>
23.	»	<i>oê.</i>	» <i>poêle.</i>
24.	»	<i>oe.</i>	» <i>moelle.</i>
25.	»	<i>oya.</i>	» <i>envoya.</i>
26.	»	<i>oua.</i>	» <i>roua.</i>
27.	»	<i>ouai.</i>	» <i>jouai.</i>
28.	»	<i>oué.</i>	» <i>enroué.</i>
29.	»	<i>oui.</i>	» <i>oui.</i>
30.	»	<i>ua.</i>	» <i>suave.</i>
31.	»	<i>oue.</i>	» <i>dévouement.</i>
32.	»	<i>ue.</i>	» <i>manuel.</i>
33.	»	<i>ui.</i>	» <i>nui.</i>
34.	»	<i>uy.</i>	» <i>fuyard.</i>

CHAPITRE XI.

COMBINAISONS PRÉSENTANT QUELQUES PARTICULARITÉS DANS
LA PRONONCIATION.

Exercices de lecture et d'écriture sur des mots :

1.	Avec	<i>il.</i>	— Par exemple :	<i>baril.</i>
2.	»	<i>ill.</i>	»	<i>sillon.</i>
3.	»	<i>ille.</i>	»	<i>filie.</i>
4.	»	<i>[ail.</i>	»	<i>mail.</i>
5.	»	<i>aill.</i>	»	<i>vaillant.</i>
6.	»	<i>eil.</i>	»	<i>éveil.</i>
7.	»	<i>eill.</i>	»	<i>vieillard.</i>
8.	»	<i>euil.</i>	»	<i>deuil.</i>
9.	»	<i>ueil.</i>	»	<i>cercueil.</i>
10.	»	<i>euille.</i>	»	<i>portefeuille.</i>
11.	»	<i>ouil.</i>	»	<i>fenouil.</i>
12.	»	<i>ouille.</i>	»	<i>grenouille.</i>
13.	»	<i>gn.</i>	»	<i>compagne.</i>

CHAPITRE XII.

EXCEPTIONS.

Exercices de lecture et d'écriture sur des mots dont la prononciation n'est pas conforme à l'orthographe. — Par exemple : AOÛT, SCULPTEUR, COMPLÈTE, etc.

Nous laissons au discernement des instituteurs expérimentés le choix du moment où il sera convenable de procéder à la lecture des caractères d'impression. Il ne faut

pendant pas trop reculer ce moment, car on trouve dans ces exercices une occupation instructive pour les enfants dans la maison paternelle; les parents, disposés à juger principalement par ce point des progrès de leur progéniture, éprouvent ainsi une satisfaction à laquelle l'instituteur ne peut rester indifférent. On pourra les exercer simultanément sur les deux genres de caractère (l'impression et l'écriture), les formes des uns et des autres se ressemblant beaucoup, à quelques exceptions près; dans ce cas, il devra toujours y avoir des exercices spéciaux pour la lecture des caractères imprimés. Chaque page devra être lue et transcrite, jusqu'à ce que les élèves aient acquis un certain degré de fermeté et d'assurance, car c'est là précisément ce qu'on se propose par cet exercice. L'instituteur se gardera de jamais entreprendre trop à la fois; il veillera à ce que tout s'exécute convenablement et conformément aux règles.

Si, à la fin de la première année, les élèves sont parvenus au point d'écrire régulièrement toutes les lettres, majuscules ou minuscules, et s'ils sont à même de bien lire et de transcrire correctement tous les mots de la première et de la deuxième partie du livre intitulé: *Livre élémentaire ou Première instruction*, les premiers fondements seront posés; le résultat obtenu sera très-satisfaisant; c'est, en effet, tout ce que l'on s'était proposé.

Nous sommes loin de vouloir prétendre qu'il n'existe qu'une seule méthode bonne et efficace pour enseigner la lecture et l'écriture. Nous sommes persuadé, au contraire, que toutes les méthodes connues jusqu'à ce jour peuvent amener les enfants à lire exactement, vite et bien, avec cette différence toutefois qu'une méthode pourra être plus

facile, moins fatigante, et plus expéditive qu'une autre. Si nous accordons la préférence à la nôtre, c'est qu'à notre avis elle est la plus conforme au développement intellectuel de l'enfant, elle exige le moins de temps, et elle est la seule qui réunisse avec un ordre et une gradation raisonnés, toutes les matières qui, jusqu'à présent, ont été traitées séparément dans les ouvrages destinés aux élèves de la classe inférieure, dans les écoles élémentaires.

CHAPITRE XIII.

QUELQUES CONSEILS AU SUJET DE L'EMPLOI DU SYLLABAIRE INTITULÉ : *Première instruction, etc.*

Lorsque j'ai publié ma *Méthode de lecture par émission des sons*, je l'ai fait suivre de trois petits opuscules portant pour titre *Livre élémentaire ou Première instruction* ; c'était un complément nécessaire, attendu qu'il n'existait aucun livre, à l'usage des petits enfants, qui fût rédigé d'après le plan et dans l'esprit de la nouvelle méthode.

Ce livre élémentaire se divise en trois parties : les deux premières offrent, dans un ordre rationnel, de nombreuses applications aux différents exercices indiqués dans la pédagogie. La troisième n'a pas un rapport immédiat avec ces mêmes exercices ; cependant j'en ai jugé la publication utile et même nécessaire. En voici la raison : après avoir passé en revue avec ses élèves tous les exercices contenus dans les deux premières parties du *Livre élémentaire ou Première instruction*, un instituteur consciencieux pourrait se poser ces deux questions : A quel point mes élèves sont-ils parvenus dans le champ de la lecture ? et ensuite : De quoi

ont-ils surtout besoin pour arriver promptement au but proposé, c'est-à-dire, à lire couramment ?

La réponse à la première de ces questions n'est pas bien difficile à trouver, elle est basée sur les faits : les enfants sont à même de lire tous les mots dont la prononciation est analogue à l'orthographe ; ils savent aussi les écrire correctement ; ils sont familiarisés avec un grand nombre de mots dont l'orthographe ou la prononciation présente quelque particularité.

Quant au second point, il suffit de se demander pourquoi les enfants vont à l'école. Naturellement on répondra que c'est pour apprendre à lire couramment et à écrire correctement ; sans cette double connaissance, ni l'enseignement de la langue, ni celui des autres branches ne pourraient être suivis avec succès.

Pour faciliter aux instituteurs le moyen de parvenir à ce résultat, j'ai détaché de ma méthode de lecture la troisième partie qui sert en même temps d'introduction au livre de lecture proprement dit.

Nous allons tâcher d'expliquer en peu de mots la marche à suivre pour tirer le meilleur parti possible des exercices contenus dans cette troisième partie.

D'abord nous ferons remarquer qu'elle est subdivisée en trois sections : la première, qui s'étend de la page 1 à la page 15 inclusivement, contient des exercices de lecture de pensée, dont le but est d'initier les enfants aux éléments de la langue et de les habituer à la réflexion. Je me suis borné à citer les noms d'objets se trouvant en différents endroits mais le choix de ces mots n'est nullement arbitraire, et en fixant ainsi l'attention des enfants sur des

idées déterminées, on les habitue peu à peu à lire en pensant et à penser en lisant.

Pour traiter ces exercices avec le plus de fruit possible, on en fait décomposer, individuellement d'abord, puis simultanément, tous les mots dans leurs sons constituants, ensuite en syllabes, et enfin les élèves lisent d'abord le mot isolé, détaché de son article, puis ils les prononcent réunis, sans laisser entre eux aucun intervalle.

Comme on le voit, au point de vue de la lecture mécanique la manière de procéder présente quatre phrases successives et de plus en plus difficiles. Cette manière de faire est d'ailleurs conforme à ce principe didactique : Passer du simple au composé, du facile au difficile.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, les enfants ne doivent pas seulement savoir lire, il faut encore qu'ils sachent écrire, et écrire correctement ; comment donc parvenir à ce double but ? Le moyen par excellence consiste à leur faire copier ce qu'ils ont lu, en se montrant très-exigeant sous le rapport de la calligraphie et pour l'orthographe. A cet effet on leur fait examiner avec beaucoup d'attention ceux des mots qu'ils viennent de lire et qui présentent quelque difficulté ; on les leur fait ensuite décomposer à livre fermé ; de cette manière ils s'en gravent la forme dans la mémoire.

Lorsque les élèves passent de l'émission des sons à l'épélation, et qu'ils s'appliquent particulièrement aux exercices d'orthographe, il est préférable de leur apprendre le nom des lettres, pour faciliter la dictée. Du reste, quoi qu'en disent les antagonistes de la méthode par émission, la pratique justifie pleinement cette théorie, les faits sont là pour montrer avec quelle rapidité les enfants retiennent les

noms des lettres. Il suffit de leur en nommer quelques-unes, pour qu'ils trouvent par analogie le nom des autres.

On traitera de la manière indiquée plus haut tous les exercices de la première section. A la fin de chaque chapitre se trouvent quelques sujets de devoirs ; dans le principe il ne faudra pas s'en occuper, on y reviendra plus tard, lorsque les élèves auront acquis un peu plus de connaissance, car pour qu'ils soient à même de faire convenablement ces devoirs, ils doivent s'être familiarisés avec la lecture mécanique et avoir acquis une certaine habileté à écrire sous la dictée, afin de ne pas être obligés d'avoir sans cesse recours à l'émission des sons, comme cela s'est pratiqué jusqu'ici. Ce n'est qu'après avoir traité la première section dans son entier, que l'on commencera à s'occuper de ces devoirs.

Nous croyons qu'il est bon d'indiquer et de préciser la matière réservée pour le devoir de chaque jour. Ainsi, à la fin du chapitre 1^{er} (XIII), il y a matière pour huit devoirs.

Comme il est très-probable que les enfants ne pourraient pas d'eux-mêmes trouver un nombre suffisant d'objets, on procède d'abord avec eux verbalement ; on fait citer par chacun d'eux un des objets qui se trouvent dans le lieu dont s'occupe le devoir ; pour les réponses on exige une phrase complète ; mais afin d'attirer plus spécialement l'attention sur le mot que vient de trouver l'un des enfants, et que tous devront écrire, on répète la question, et l'élève auquel elle sera adressée ne répondra plus que par le mot trouvé. Si ce mot ne présente aucune difficulté sous le rapport de l'orthographe, on se contente de le faire décomposer en syllabes, ou tout au plus de le faire épeler ; mais s'il offre quelque particularité, alors, pour se conformer aux

règles de l'écriture, l'instituteur devra en prévenir les enfants, afin de les mettre à même de l'écrire correctement ; s'il est nécessaire, il le leur fera décomposer en sons, mais il n'aura recours à ce dernier moyen que dans le cas d'absolue nécessité ; car au point où l'on est arrivé, il faut abandonner l'émission des sons. Lorsqu'on a fait par ce moyen trouver les noms d'une quantité suffisante d'objets, on les fait transcrire sur l'ardoise, et pendant que cette partie de la classe est ainsi occupée, on l'abandonne et l'on travaille avec une autre division ; après qu'on aura fini avec cette dernière, on revient aux premiers élèves, et l'on procède à la correction de leurs devoirs. A cet effet, on passe rapidement en revue toutes les ardoises, en faisant sur chacune d'elles les observations nécessaires ; après quoi on en prend une au hasard et l'on transcrit sur la planche noire tous les mots tels qu'ils ont été écrits par l'élève. S'il y a des inexactitudes grammaticales, on les fait trouver par les autres élèves : ainsi doivent se traiter toutes ces matières de devoir, pour lesquelles, d'ailleurs, on peut se servir d'un moniteur.

Mais, dira-t-on peut-être, faut-il s'arrêter sur chacun des chapitres jusqu'à ce que tous les exercices qui s'y rapportent soient traités ? Nous répondrons négativement ; pour la lecture, on continue sans interruption : quand les enfants sont au bout du livre, on le leur fait recommencer. Cette répétition n'est pas sans avantage.

Passons maintenant à la deuxième section et disons un mot de la manière dont on doit traiter les exercices qui s'y trouvent.

Cette deuxième section renferme des descriptions simples, dont le but est d'habituer les enfants à mettre en

rapport les parties avec l'ensemble, et de leur apprendre à réfléchir en même temps qu'ils lisent. Jusqu'ici, en effet, ils n'ont lu que des mots, représentant les noms de différents objets ; par là ils ont appris à connaître des objets, mais non à former des jugements ; c'est ce à quoi on va les initier au moyen de petites descriptions proportionnées à leur intelligence encore peu développée.

Ces exercices doivent se traiter absolument comme ceux de la première section. Ainsi, pour la lecture, on fera d'abord décomposer en sons, puis en syllabes, puis en mots ; et enfin on fera lire la phrase tout entière. Pour l'écriture, on fera transcrire aux enfants ce qu'ils ont lu, en agissant convenablement pour les mots difficiles ; seulement on ne procédera plus à ce dernier exercice que par voie d'*épellation*.

Comme ces exercices ont aussi pour but de développer l'intelligence, on aura soin de faire rendre compte aux enfants de ce qu'ils ont lu ; cependant il ne faut pas se montrer trop exigeant sur ce point, car le mécanisme de la lecture absorbe presque complètement l'attention des élèves, qui ne peuvent par conséquent la reporter sur la signification des phrases qu'ils lisent.

En procédant de cette manière, lorsque les enfants seront arrivés à la troisième section, ils seront tous plus ou moins capables de lire avec une certaine fermeté, et le moment sera venu de développer en eux les sentiments moraux et religieux, qu'on n'a fait jusqu'ici qu'effleurer ; tel est le but des exercices de la troisième section. Ils doivent être traités comme ceux de la deuxième, en prenant soin de ne pas perdre de vue tout ce qui contribue à former l'esprit et le cœur.

Lorsque les enfants se seront convenablement familiarisés avec les exercices de cette troisième section, on pourra mettre dans leurs mains un *Livre de Lecture*, auquel la troisième partie du *Livre élémentaire* sert d'introduction.

LEÇON.

SUJET : *Préparation des organes de la parole. Exercices pour lier les sons afin d'en faire des syllabes, décomposer les syllabes en sons constituants ; écriture et lecture de ces syllabes.*

(Traité avec les enfants de la classe inférieure.)

PREMIER EXERCICE.

Instituteur (après avoir prononcé clairement le son *a*, par exemple).
Prononcez tous ensemble, quand je baisse la main, le son *a*.

Les élèves, en regardant attentivement le maître, prononceront tous sur le signal donné :

E. — *a*.

I. — Prononcez maintenant *o*.

Le mouvement de bras ou tout autre signe provoquera chez les enfants la répétition du son.

E. — *o*.

I. — Tous ensemble prononcez *i*.

E. — *i*.

I. — *e*.

E. — *e*.

I. — Pierre, seul, prononcez le son *u*.

E. — *u*.

Observation. — L'instituteur fera émettre ces sons isolément, tantôt par un élève seul, tantôt par tous à la fois. Il veillera à ce que l'émission soit faite d'une manière exacte, et lorsque les élèves seront capables de bien prononcer tous les sons (voyelles et consonnes), on passera au deuxième exercice.

DEUXIÈME EXERCICE.

Observation. — Lorsque les élèves seront en état de prononcer

chaque son pris isolément, on les exercera à décomposer un *tout* en ses sons constituants et ensuite à lier plusieurs sons entre eux, de manière à en former un tout.

I. (après avoir prononcé le son *i*). Qui pourra bien prononcer le son que vous venez d'entendre ?

Vous, Paul ; maintenant vous, N., et à présent tous ensemble quand je donne le signal.

Tous les élèves. — *i.*

I. — Prononcez ensemble le son *n* (1).

Tous les élèves. — *n.*

I. — Je vais maintenant prononcer les deux sons, l'un après l'autre, et nous allons voir qui de vous autres peut faire la même chose. (L'instituteur prononcera les deux sons sans interruption, tantôt rapidement, tantôt lentement, de façon qu'à sa demande les élèves puissent indiquer lequel des deux sons ils ont entendu le premier ou le dernier.)

I. — Prononcez *n* quand je baisse la main, et *i* quand je la lève.

E. — *n.*

E. — *i.*

I. — Prononcez *n* quand je montre ce doigt-ci (on l'appelle le *pouce*) et *i* quand je montre celui-ci (on l'appelle l'*index*.)

Que devez-vous prononcer lorsque je montre le pouce ?

E. — Lorsque vous montrez le pouce, je dois prononcer le son *n*.

I. — C'est bien ; et quand je montre l'*index*, quel son devez-vous émettre ?

E. — Nous devons, quand vous montrez l'*index*, prononcer le son *i*.

I. — Faites cela tous ensemble, allons (le maître montrant le pouce), etc., etc.

Tous les élèves. — *i.....n.*

(1) Pour prononcer ce son comme nous l'entendons, il suffit d'ouvrir les lèvres, les dents entr'ouvertes, et laisser sortir l'air par le nez.

I. — Prononcez le son *n* et soutenez-le jusqu'à ce que je montre l'index, et joignez-y alors le son *i*.

E. — *n....i*.

Les enfants diront de cette manière *ni*.

I. — Combien de sons entendiez-vous lorsque vous disiez *ni*?

E. — Dans *ni* j'ai entendu deux sons.

I. — Quel son entendiez-vous le premier ?

E. — Le premier son que j'ai entendu c'est *n*.

I. — Lequel ensuite ?

E. — Et ensuite j'ai entendu le son *i*.

I. — Quand je montrais le pouce, quel son entendiez-vous ?

E. — Quand vous montriez le pouce, j'entendais le son *n*.

I. — Qu'entendiez-vous lorsque je montrais l'index ?

E. — Lorsque vous montriez l'index, j'entendais le son *i*.

I. — Comment se prononce le premier son ? — Comment le second ?
(A cet exercice succédera celui qui a pour but de réunir deux ou plusieurs sons, pour en former une syllabe ou un mot, exercice qui prépare si efficacement au mécanisme de la lecture.)

I. — Soutenez encore une fois, quand je montre le pouce, le son *n*, et quand je montrerai l'index, le son *i*.

E. — *n....i*.

I. — Ainsi, que peut-on faire avec *n* et *i* ?

E. — Avec *n* et *i* on peut faire *ni*.

I. — Que peut-on faire avec *n* et *a* ?

E. — Avec *n* et *a* on peut faire *na*.

I. — Que peut-on faire avec *n* et *u* ? avec *m* et *u* ? avec *l* et *o* ? avec *r* et *i* ?

Remarque. Cette liaison de deux sons présentera dans le principe aux enfants quelque difficulté ; la synthèse leur est moins facile que l'analyse. Aussi, l'instituteur devra-t-il répondre lui-même aux premières questions qu'il adressera sur ce sujet. Qu'il se garde surtout

de se rebuter trop promptement ; il ne doit pas perdre de vue que ses élèves auront déjà fait un grand pas, quand ils seront parvenus à lier des sons.

TROISIÈME EXERCICE.

EXERCICE PRÉPARATOIRE TENDANT A FORMER LA MAIN ET L'ŒIL.

I. — Mes enfants, vous savez maintenant prononcer tous les sons, vous avez même appris déjà à en réunir plusieurs pour en former de petits mots ; mais, pour les représenter sur vos ardoises, il faut encore... ?

E. — Il faut une touche, monsieur.

I. — C'est bien vrai ; mais, pour écrire droit sur l'ardoise, que faut-il encore ?

E. — Il faut qu'il y ait des lignes sur l'ardoise pour écrire bien droit.

I. (en montrant les quatre lignes auxiliaires qui se trouvent tracées sur la planche noire) : Vous voyez ici quatre lignes. Je vous dirai comment on appelle ces lignes. Celle-ci (en désignant avec une règle la ligne moyenne d'en haut, par exemple) se nomme *ligne moyenne d'en haut*. Et celle-ci, c'est la *ligne moyenne d'en bas*. Combien y a-t-il par conséquent, de lignes moyennes ?

E. — Il y a deux lignes moyennes, qui sont : la ligne moyenne d'en haut et la ligne moyenne d'en bas.

I. — Vous devinez sans doute pourquoi on appelle ces lignes, lignes moyennes ?

E. — On les appelle ainsi, parce qu'elles se trouvent au milieu.

I. — Justement ; et les deux autres lignes s'appellent *les lignes extrêmes*, parce qu'elles indiquent l'extrémité des lettres.

Où se trouvent l'une de ces deux lignes extrêmes ?

E. — L'une de ces deux lignes extrêmes se trouve en haut.

I. — Et l'autre ?

E. — L'autre ligne se trouve en bas.

I. — On appelle, pour cette raison aussi, celle qui se trouve en haut ?

E. — On l'appelle *ligne extrême d'en haut*.

I. — C'est cela ! Et l'autre ?

E. — Ligne extrême d'en bas.

I. — Voilà que vous connaissez déjà les quatre lignes auxiliaires pour l'écriture. Nous allons les répéter encore une fois en parlant tous ensemble. Je montrerai, avec la règle, les lignes ; et vous en indiquerez les noms en répondant toujours par une phrase complète.

(L'instituteur désigne la ligne extrême d'en bas, par exemple, etc., etc.)

E. — On appelle cette ligne, la ligne extrême d'en bas.

I. — Pierre, montrez-moi la ligne moyenne d'en haut.

Montrez tous, sur vos ardoises, la ligne moyenne d'en bas.

Quelle ligne se trouve au-dessus de la ligne extrême d'en bas ?

E. — La ligne qui se trouve au-dessus de la ligne extrême d'en bas, c'est la ligne moyenne d'en bas.

I. — Où se trouve la ligne moyenne d'en haut ?

E. — Elle se trouve entre la ligne extrême d'en haut et la ligne moyenne d'en bas.

I. — Je suis très-content des réponses que vous venez de donner et je remarque, avec plaisir, que vous connaissez bien les lignes auxiliaires pour l'écriture des lettres. Demain nous commencerons l'explication et l'écriture de la lettre *f*. Mais avant, vous devez vous exercer à bien tenir la touche et le corps, et, à cette fin, je vais vous dire ce qu'il faut observer à cet égard pour bien écrire.

(L'instituteur aura soin de donner aux enfants les indications nécessaires pour ce qui concerne le maintien du corps pendant l'écriture, et la manière de tenir la touche et l'ardoise.)

QUATRIÈME EXERCICE.

Remarque. — (L'exercice suivant a pour but de faire comprendre aux enfants, d'une manière précise, les formes des lettres pour qu'ils les distinguent parfaitement, qu'ils sachent se rendre compte des diffé-

rences et qu'ils parviennent à les imiter le plus exactement possible.)

Instituteur (après une courte répétition sur les lignes auxiliaires.)
— Je vois que vous avez bien retenu ce que je vous ai appris hier sur les quatre lignes ; aussi comme je vous l'ai promis, mes enfants, je vous ferai connaître aujourd'hui une lettre. Faites donc bien attention :

(Il fait un trait entre les deux lignes moyennes). Qu'ai-je fait ?

Elève. — Vous avez fait un trait, ou, vous avez tracé une ligne.

I. — Le trait que je viens de faire est-il droit ou oblique ? est-il horizontal ou vertical (1) ?

Où ai-je d'abord appliqué la craie pour faire cette ligne ?

E. — Vous avez d'abord appliqué la craie, pour faire ce trait, à la ligne moyenne d'en bas.

I. — Jusqu'où ai-je été en montant ?

E. — Vous avez été jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

I. — Cette ligne est-elle fine ou grosse ?

(Les bons élèves ne tarderont pas à savoir formuler une réponse telle que celle-ci) :

E. — Vous avez fait une ligne fine et oblique, qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

I. — Cette ligne s'appelle une *liaison*. Ainsi, qu'est-ce que j'ai tracé entre les deux lignes moyennes ?

Attention à ce que je fais maintenant. Il tracera un jambage et demandera :

Qu'ai-je fait ?

E. — Pas de réponse.

I. — Cette ligne s'appelle un *jambage*.

Qu'ai-je par conséquent ajouté à la liaison ?

E. — Vous avez ajouté à la liaison un jambage.

(1) Pour répondre à cette question, les enfants doivent avoir été exercés sur les différentes lignes.

I. — Où ai-je réuni la liaison au jambage ?

E. — C'est à la ligne moyenne d'en haut que vous avez réuni la liaison au jambage.

I. — Comparez maintenant le jambage et la liaison, et dites-moi la différence qu'il y a entre eux.

E. — Le jambage commence à la ligne moyenne d'en haut, tandis que la liaison commence à la ligne moyenne d'en bas ; le jambage est plus gros que la liaison et celle-ci est plus couchée que celui-là.

(L'instituteur, après avoir arrondi un peu le bas du jambage, y ajoute une petite liaison, qui ne doit aller que jusqu'au milieu des deux lignes moyennes.)

I. — Avez-vous tous bien vu ce que je viens de faire ?

E. Vous avez un peu courbé le jambage.

I. — Qui peut me dire la forme qu'a maintenant en bas le jambage ?

Jusqu'où ai-je conduit la petite liaison ?

E. — Cette petite liaison ne va que jusqu'au milieu des deux lignes moyennes.

(L'instituteur met un point au-dessus du jambage, à une hauteur égale à la distance qui sépare les deux lignes moyennes, et puis il demande :)

Qu'ai-je placé sur le jambage ?

E. — Vous avez placé sur le jambage un point.

I. — Avez-vous bien remarqué à quelle hauteur j'ai placé ce point au-dessus du jambage ?

E. — Oui, monsieur, à une hauteur égale au jambage.

I. — Ce que vous voyez maintenant sur le tableau, c'est une lettre ; on appelle cette lettre *é*.

Comment s'appelle cette lettre ?

E. — Cette lettre s'appelle *é*.

I. — Nommez les différentes parties qui composent la lettre *é*, dans le même ordre que je les ai tracées au tableau. — Pierre, que faut-il d'abord pour faire un *é* ?

E. — Pour faire un *i*, il faut d'abord une liaison qui commence, etc.

I. — Et après ?

E. — Après cela, un jambage qui commence, etc.; ce jambage doit être un peu arrondi à la ligne moyenne d'en bas, une petite liaison qui commence, etc. ; et enfin, un point placé au-dessus du jambage à une hauteur égale à celui-ci.

I. — C'est parfaitement bien répondu ; mais nous allons voir si vous saurez aussi bien le faire que le dire : Que Louis approche et essaye de faire un *i* au tableau.

(Après que cela sera fait :)

I. — Louis a-t-il bien formé l'*i* ?

E. — Non, non, monsieur.

I. — Qui pourrait indiquer une faute ?

E. — La liaison est trop grosse.

Le jambage est trop grand.

Le point n'est pas bien placé, etc.

I. — Tracez maintenant tous un *i* sur vos ardoises, etc., etc.

CINQUIÈME EXERCICE.

EXERCICE SIMULTANÉ D'ÉCRITURE ET DE LECTURE.

Observation. — Nous supposons que les différentes lettres ont été expliquées comme nous venons de le montrer avec la lettre *i*.

Instituteur. — Prononcez après moi, mes enfants, le petit mot *ni* (sur un signal donné).

Élève. — *ni*.

I. — Décomposez ce mot en soutenant les sons.

E. — *n.....i*.

I. — Séparez les sons.

E. — *n i*.

I. — Combien de sons avez-vous entendus dans le mot *ni* ?

E. — Dans le mot *ni*, nous avons entendu deux sons.

I. — Quel est le premier ?

E. — Le premier est *n*.

I. — Et le second ?

E. — Le second est *i*.

I. — Combien de lettres emploierez-vous donc pour écrire ce mot ?

E. — Pour écrire le mot *ni*, il faut deux lettres.

I. — Quelle est la première de ces lettres ?

E. — La première de ces lettres c'est *n*.

I. — Et la seconde ?

E. — La seconde c'est *i*.

I. — Maintenant, prenez vos ardoises et vos touches, et écrivez ce mot en soutenant les sons, jusqu'à ce que vous ayez terminé.

(Les enfants en écrivant répètent soit tout *haut*, soit *intérieurement*, les sons des lettres qu'ils tracent sur leur ardoise.)

I. — Tournez maintenant vos ardoises.

(Le maître s'assure, si le mot a été bien écrit en faisant les observations nécessaires. et après il continue.)

I. — Je vais écrire ce mot, à mon tour, à la planche noire et vous allez soutenir les sons. (Pendant que l'instituteur écrit les deux lettres pour former le mot *ni*, les enfants parlent.)

E. — *n i*.

I. — Qui de vous autres a écrit ainsi ?

E. — Moi, moi, moi, monsieur.

(On dicte ainsi plusieurs syllabes, après quoi on fait la lecture de ces syllabes au tableau.)

I. — Ouvrez maintenant votre livre, au commencement, à la deuxième page. Mettez tous le doigt sur la lettre qui se trouve au milieu de la page. Prononcez tous ensemble (ou un seul) le son de cette lettre. Allez à la ligne et lisez successivement tous les petits mots en suivant bien avec le doigt, etc., etc.

SIXIÈME EXERCICE (1).

ÉCRITURE ET LECTURE A L'AIDE DE MOTS QUI ONT UNE SIGNIFICATION.

Les consonnes composées.

Nous allons, dans la leçon d'aujourd'hui, apprendre quelque chose de nouveau et de plus difficile que tout ce que vous avez fait jusqu'ici. Soyez donc bien attentifs, pour me satisfaire.

L'instituteur écrit à la planche noire la lettre

C.

Instituteur. — Connaissez-vous encore cette lettre ?

Élève. — Oui, monsieur, c'est la lettre *c* (*k*).

I. ajoute la lettre *l* : Et celle-ci ?

Les deux sons *c* et *l* se prononcent si vite, que l'on n'entend presque qu'un seul son ; écoutez : *cl*.

Ainsi pour écrire le son *cl* combien faut-il de lettres ?

Nous allons maintenant écrire un mot avec le son *cl*. A cet effet, je veux vous adresser quelques questions :

Où allez-vous le matin avant de venir en classe ?

E. — Le matin, avant de venir en classe, nous allons à la messe.

I. — Quand est-ce que vous allez encore à la messe et-aux vêpres ?

E. — Le dimanche.

I. — Comment savez-vous donc qu'il est temps de se rendre aux offices ?

E. — Nous savons cela, parce que le clerc sonne.

I. — A l'aide de quoi sonne-t-il donc ?

E. — Il sonne *la cloche*.

I. — Répétez ensemble le dernier mot.

E. — *Cloche*.

(1) Il est bien entendu que les six exercices que nous traitons pratiquement sont séparés par un laps de temps nécessaire pour permettre aux enfants de vaincre les difficultés que chaque leçon présente.

I. — Décomposez ce mot en soutenant les sons.

E. — *cl.....o.....ch.....e.*

I. — Séparez les sons.

E. — *cl (pause) o (pause) ch (pause) e.*

I. — Combien de sons entendez-vous dans ce mot ?

Combien faut-il de lettres pour l'écrire ?

Dites cela tous ensemble.

Voyons, parlez. Dites le mot *cloche* en séparant les syllabes.

E. — *clo che.*

I. — Combien y a-t-il de syllabes dans le mot *cloche* ? — Quelle est la première ? — la seconde ? — Quelle est la dernière lettre de la première syllabe, etc., etc., etc. ?

Lecture des mots écrits au tableau. Lecture des caractères imprimés dans le livre.

Copie ou transcription pendant que le maître s'occupe d'une autre division.

XII. — MÉTHODE DE LECTURE EXPRESSIVE.

BUT.

Mettre les élèves en état de vaincre toutes les difficultés que présente le mécanisme de la lecture. Les amener à prononcer distinctement tous les sons de chaque mot et à observer le temps nécessaire à l'émission de chaque syllabe. Faire disparaître l'accent spécial à telle ou telle localité. Mettre à profit le sujet de lecture pour y rattacher des exercices d'orthographe, de grammaire et de style. Habituer à lire à voix haute, claire, sans cependant dépasser les limites naturelles, et sans précipitation. Faire en sorte que les enfants soient bien pénétrés de ce qu'ils lisent, qu'ils en comprennent bien le sens, afin que leur esprit se perfectionne et qu'ils s'habituent **A PENSER EN LISANT ET A LIRE EN PENSANT**. Les amener à discerner l'accessoire du principal et à faire sentir cette distinction.

INTRODUCTION.

Quelle que soit la méthode adoptée pour enseigner à lire, les enfants parviendront toujours plus ou moins vite à se familiariser avec le mécanisme de la lecture. Mais le plus souvent ce ne sera qu'une récitation monotone, sans expression et sans sentiment.

On écoute avec un véritable plaisir l'enfant qui, lisant d'un son de voix plein et assuré, indique, par sa manière d'accentuer les phrases, qu'il comprend ce qu'il lit et qu'il en est vivement impressionné. Malheureusement nos écoles nous offrent bien rarement ce plaisir-là. Différentes causes contribuent à ce résultat.

1° On ne procède pas à l'enseignement de la lecture avec toute l'attention convenable ; on ne tient aucun compte de son importance.

2° Les instituteurs se figurent que cette leçon est pour eux une récréation, un temps de répit, un instant de délassement ; ils s'imaginent que la matière de cette leçon est peu propre au développement intellectuel des élèves.

3° Les enfants n'apprécient pas convenablement le mécanisme de la lecture.

4° Enfin, devons-nous le dire ? la mauvaise lecture des enfants provient de ce que plusieurs instituteurs eux-mêmes ne savent pas lire.

Voici comment les choses se passent d'ordinaire. Le maître dit : *Commencez*. L'un des élèves entame la lecture d'un certain nombre de phrases, à la volonté de l'instituteur ; généralement il s'arrête au premier point. Son voisin reprend ; un troisième, un quatrième continuent dans l'ordre où ils sont placés et sans jamais l'intervertir. Lorsque le dernier élève a jeté sa note dans cette singulière symphonie, le premier recommence et ainsi de suite. La machine a été mise en mouvement par le chef de l'école ; elle marche par sa propre impulsion, et l'instituteur se repose à l'angle d'un banc, assistant froidement à une manœuvre fastidieuse. De temps en temps seulement il crie à quelque

étourdi : *Faute ! inexact !* Tout au plus s'il pousse la sévérité jusqu'à lâcher parfois un terrible : *Recommencez !*

Écoutons maintenant les paroles d'un pédagogue distingué : « *On peut toujours, dit-il, juger d'une école par la manière dont lisent les élèves.* »

Un examen approfondi nous prouvera que ces paroles expriment une bien grande vérité.

Il s'agit de trouver les moyens d'obtenir un résultat plus satisfaisant que ceux auxquels on parvient d'ordinaire.

On ne doit jamais perdre de vue qu'en lisant il faut agir en même temps sur le cœur et sur l'esprit de l'auditeur. Celui qui remplit ces deux conditions lit convenablement ; il ne se borne pas à connaître les lettres, à savoir les réunir, il pénètre encore le sens de ce qu'il lit.

La lecture est appelée *euphonique* ou expressive lorsque le lecteur fait sentir à son auditoire qu'il a parfaitement compris ce qu'il lit. Ainsi, d'après cette définition, un enfant lit bien : 1° *quand il fait voir par sa manière de lire qu'il a compris ce qu'il lit ;* 2° *quand il fait voir qu'il est touché et pénétré ce qu'il lit.*

La manière de s'exprimer en lisant doit être conforme à celle dont nous nous exprimons dans la conversation ordinaire ; dans ce dernier cas, nous faisons cependant preuve d'une plus grande habileté, ce qui provient : 1° *de l'exercice ;* 2° *de ce que, dans la conversation, nous exprimons nos propres sentiments, et que, par suite, de cela, nous en sommes plus intimement pénétrés.*

C'est ce que nous indiquons toujours, quoique involontairement, par notre manière de parler. Ainsi, sans y mettre d'intention, nous observons toutes les règles nécessaires à une bonne déclamation ; nous prenons un ton plus ou moins

élevé, nos paroles se succèdent plus ou moins rapidement à mesure que nos sentiments sont plus ou moins vifs ; ce ton devient plus énergique si nous voulons produire chez les autres une impression plus profonde, nous faisons des pauses après les mots ou après les phrases, afin de respirer, mais aussi et surtout afin de laisser à notre auditeur le temps nécessaire pour se pénétrer des sensations que nous voulons produire en lui, et pour exciter sa curiosité, son intérêt. En un mot, nous réunissons dans un seul effort la *mélodie*, l'*expression* et le *rhythme*, et nous produisons ainsi sur notre auditeur l'effet que nous nous proposons. Il devrait en être de même dans la lecture qui, en fin de compte, est une conversation ordinaire.

En passant nous devons établir une distinction : il y a la *lecture machinale* ou le *mécanisme de la lecture*, la *lecture logique* et la *lecture esthétique*. Le lecteur ne doit jamais perdre de vue qu'il ne lit pas pour lui seul, mais aussi pour les autres, comme, dans la conversation, c'est à d'autres qu'il parle ; ce n'est pas pour lui qu'il accentue, qu'il se conforme à certaines règles de déclamation, c'est afin que son auditeur le comprenne mieux.

Dans les écoles élémentaires, on ne peut recourir aux règles d'accentuation fondées sur la grammaire ; car, dans la pratique, le lecteur doit s'écarter de ces règles : l'accentuation n'est pas invariablement la même ; elle se modifie suivant les intentions du lecteur, selon le but qu'il se propose d'atteindre.

Ce que nous venons de dire se résume en une loi générale que nous établirons en ces termes : *Accentuez plus fortement dans chaque phrase l'idée sur laquelle vous voulez attirer l'attention de vos auditeurs*. C'est ordinairement une réflexion, une sentence, une définition, une image.

Les considérations dans lesquelles nous sommes entré feront aisément apprécier les points essentiels sur lesquels l'instituteur devra diriger son attention. Nous allons cependant soumettre cette matière à un examen plus approfondi et nous passerons en revue les parties les plus dignes de la sollicitude active de l'instituteur.

1. Le maître tâchera d'abord de faire surmonter entièrement à ses élèves les difficultés du mécanisme de la lecture ; sans cette condition essentielle, ils ne parviendront jamais à la *lecture euphonique*. Si l'enfant est encore trop préoccupé des lettres qui constituent les mots, il ne pourra pas diriger son attention vers le sens de ces mêmes mots, il lira ; mais après avoir lu, il n'aura rien retenu, rien compris.

2. Outre cette habileté dans le mécanisme, l'enfant doit dès le commencement prononcer distinctement chaque lettre, soit isolée, soit combinée avec d'autres pour former les mots.

3. Les enfants, en lisant, doivent observer le temps nécessaire à l'émission de chaque syllabe.

4. On s'attachera soigneusement à faire disparaître, dans la lecture, l'accent local, cachet de telle ou telle partie du pays. La prononciation doit être exclusivement française et nullement modifiée par le ton d'une localité isolée ; un débit vicieux, une accentuation inaccoutumée ôtent beaucoup à la clarté du sens, à l'intérêt d'une lecture.

5. L'instituteur lui-même n'oubliera pas qu'il lui est de toute nécessité d'avoir une prononciation pure, d'appuyer le temps nécessaire sur chaque syllabe, afin que ses élèves aient un bon exemple à imiter.

6. Quand un élève entre dans une classe supérieure, il

doit avoir surmonté toutes les difficultés antérieures, afin de ne plus s'y arrêter. L'œuvre du maître devient, en effet, de plus en plus compliquée ; à mesure que les élèves avancent, il doit leur faire pénétrer plus profondément le sens de ce qu'ils lisent, afin que leur esprit ne reste jamais stationnaire, et se perfectionne sans cesse.

7. On doit toujours exiger qu'ils lisent d'une voix assez haute et bien claire surtout. Cette observation s'applique particulièrement aux élèves les plus avancés, qui sont toujours tentés de lire trop vite ; chez les plus jeunes, il y a toujours plus ou moins de timidité ou de faiblesse. Mais, dans tous les cas, le ton ne doit jamais dépasser les limites naturelles, comme cela se rencontre trop souvent dans les écoles des campagnes. La raison en est trop simple et trop évidente pour que nous devions l'expliquer ici.

8. L'élève lira clairement et bien haut ; de plus, il procédera sans précipitation ; car, a dit Demeter : « *La lecture rapide est la mère de la mauvaise lecture.* »

Un débit trop précipité empêche le lecteur de faire des réflexions sur le sens de ce qu'il lit. Cette trop grande rapidité amène, chez les enfants surtout, l'habitude des répétitions, le bégayement et autres défauts analogues.

9. D'après ce que nous venons d'expliquer dans les derniers numéros, chaque fois que nous entendrons des enfants lire plus ou moins vite, nous serons en droit de tirer cette conclusion : L'instituteur de ces enfants n'a pas eu le talent d'attirer leur attention sur le sens de ce qu'ils lisaient.

10. Pour qu'un enfant lise bien, il est essentiel qu'il saisisse le sens de sa lecture : la matière doit donc être à la portée de son intelligence. On ne peut exiger de lui qu'il

lise bien ce qu'il ne comprend pas. On n'ira pas demander à un homme qui ne sait pas le latin, de lire un morceau écrit dans cette langue, avec l'accent que lui aurait donné Cicéron !

11. Lorsque l'enfant est en état de comprendre ce qu'il a lu, son esprit discerne l'essentiel de l'accessoire, son cœur est ému, et sa voix, organe de ce sentiment intérieur, manifeste ses émotions au dehors par sa manière d'accentuer sa lecture.

12. Quelquefois, et par un heureux hasard, l'enfant lira bien ce qu'il ne comprendra pas ; mais l'instituteur ne peut espérer atteindre ce but que par la force de sa parole et de son exemple.

13. A toutes les règles, qui d'ailleurs ne produisent le plus souvent qu'une manière de lire dépourvue de tout naturel, nous préférons la conversation du maître avec l'élève sur la matière de la lecture ; il est indispensable aussi de lire à haute voix.

En récapitulant ce que nous avons dit, nous pourrions poser les quatre points principaux suivants :

A. *L'enfant doit lire clairement, bien distinctement et assez haut.*

B. *Il ne doit pas lire trop vite.*

C. *Il doit comprendre ce qu'il lit, en être touché.*

D. *Il doit manifester qu'il a compris ce qu'il lit.*

Maintenant que nous connaissons les points les plus dignes de l'attention de l'instituteur, examinons les moyens de mettre en pratique les préceptes qui s'y rapportent.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.**CHAPITRE PREMIER.**

**L'ENFANT DOIT LIRE CLAIREMENT, BIEN DISTINCTEMENT ET
ASSEZ HAUT.**

Pour améliorer la prononciation des enfants, il est évident que l'instituteur devra lui-même savoir lire clairement, distinctement, à voix haute, et distinguer la bonne prononciation de la mauvaise. Celui-là seul qui possédera ces qualités indispensables obtiendra un heureux résultat, car dans cet enseignement l'imitation est la principale affaire. Quel doit donc être le modèle à proposer aux enfants, si ce n'est l'instituteur? Si celui-ci a une mauvaise prononciation, comment sera-t-il capable de distinguer le bon du mauvais, et de corriger les défauts de ses élèves?

La méthode par émission des sons est le moyen le plus propre et le plus naturel pour arriver à une bonne prononciation. Ici, comme partout ailleurs, l'instituteur doit obliger l'enfant à prononcer exactement chacune des voyelles et à ne pas les confondre. Chez les enfants on rencontre parfois des difficultés de prononciation; nous ne parlerons que de celle qui résulte de l'engourdissement des organes; elle se fait surtout sentir quand il s'agit de prononcer deux consonnes qui se suivent immédiatement; les enfants sont toujours tentés d'intercaler une voyelle entre ces deux consonnes. L'instituteur doit lutter par tous les moyens possibles contre ces difficultés qui réclament toute sa patience et toute sa persévérance.

Pour obtenir des enfants un volume de voix convenable pendant la lecture, on les encourage d'abord par quelques paroles amicales; si ce moyen échoue, il faut en employer de plus énergiques, surtout si l'on s'aperçoit que cette lecture à voix basse provient de l'entêtement ou de la paresse. Dans ce cas on confine le récalcitrant dans un coin de la classe assez éloigné de ses compagnons et on l'oblige de lire assez haut pour que les autres le comprennent.

CHAPITRE II.

POUR BIEN LIRE, IL NE FAUT PAS LIRE TROP VITE.

Si les élèves sont accoutumés à lire trop vite, soit par suite d'une mauvaise direction imprimée par le maître, soit pour d'autres raisons, le premier soin doit être de faire observer les signes de ponctuation; sans cette précaution, il est impossible de bien saisir le sens d'une lecture. Voici quelques moyens très-simples que l'on peut employer dans ce but. A chaque signe de ponctuation, on impose aux enfants l'obligation de compter, suivant la valeur du signe, par exemple : pour une virgule, un; pour un point-virgule, un, deux; pour deux points, un, deux, trois; enfin, pour un point, ils comptent jusqu'à quatre; si l'alinéa est fini ou après le titre du morceau, on compte un, deux, trois, quatre, cinq.— Au commencement, cet exercice se fait de vive voix; plus tard, on y procède mentalement.

Ce procédé peut paraître un peu machinal; mais il s'agit ici de lutter contre une mauvaise habitude et de la remplacer par une bonne. Pour déraciner ce vice invétéré, il faut recourir à un remède héroïque et dont l'emploi ait une précision mécanique.

Cependant, tout en observant exactement les signes de ponctuation, on peut encore lire trop rapidement la phrase renfermée entre deux de ces signes. Pour obvier à cet inconvénient, on astreindra l'enfant à lire en même temps que le maître. Si celui-ci est un bon lecteur, l'enfant obligé de le suivre dans sa lecture, en réglant son pas sur le sien, en s'arrêtant quand il s'arrête, en se conformant en tout à son guide, finira par s'habituer à un débit convenable. Un autre moyen très-propre encore à atteindre ce but, c'est d'employer la méthode simultanée après avoir soumis les élèves séparément à des exercices de lecture. L'application de la méthode simultanée à l'enseignement de la lecture a rencontré des adversaires. Cette raison nous engage à résumer ici ce que l'on peut dire pour et contre ce système ; nous en tirerons ensuite une conclusion.

A. Le reproche qu'on lui adresse le plus communément, c'est qu'elle empêche quelques-uns des élèves les moins aptes de prendre part à la leçon.

B. On prétend aussi que, par cette méthode, les enfants s'accoutument à ce ton monotone et chantant, que l'on désigne ordinairement par le *ton de l'école*.

Le premier de ces griefs serait fondé si l'on avait affaire à un instituteur sans expérience et incapable d'apprécier la valeur intellectuelle de ses élèves. Mais avec un maître de cette espèce, la difficulté continuerait à subsister, quand bien même les enfants seraient exercés individuellement à la lecture. Un instituteur réellement digne de ce nom, qui s'est donné la peine d'étudier les enfants confiés à ses soins, qui connaît à fond chacun d'entre eux, qui peut lire dans leurs yeux tout ce qui se passe dans le cœur, cet instituteur-là saura obvier à cet inconvénient : un coup

d'œil sur la physionomie de ses élèves lui indiquera s'ils suivent ou non.

Quant à la deuxième objection, nous ferons observer que, lorsque l'instituteur lit constamment avec ses élèves sur un ton convenable, lorsque d'ailleurs les enfants ont une allure d'esprit franche et libre, la méthode simultanée ne peut introduire dans la lecture ce ton monotone qui endort l'auditoire. Nous ne pouvons assez le répéter : il est nécessaire pour l'élève de comprendre ce qu'il lit, sinon il lui est impossible d'acquérir le ton convenable, même lorsqu'il lira seul.

D'un autre côté, comme dit le proverbe : *Le trop nuit toujours*. Il ne faut donc pas en chaque circonstance et constamment employer la méthode simultanée. L'usage alternatif de cette méthode et des exercices individuels aura pour les enfants un charme puissant : celui de la nouveauté. D'ailleurs le temps ne permet pas à tous les instituteurs, surtout à ceux des campagnes, chargés de diriger une classe assez nombreuse, de faire lire les élèves individuellement. Pendant le temps consacré à cet exercice, il est donc de toute nécessité pour eux d'employer la méthode simultanée. Par ce moyen tous profitent de la leçon, et en lisant ainsi à haute voix, ils se forment au moins le ton et l'expression.

Si les exercices individuels ne sont pas dirigés par une main habile, l'uniformité et le mécanisme accableront l'esprit des enfants ; au contraire, la lecture simultanée les anime et les soustrait à l'ennui. Les écoliers timides que souvent une fausse honte empêche de lire à haute voix, surtout quand ils doivent lire séparément, trouveront encore dans la méthode simultanée un remède efficace contre

cette sottie timidité ; il se figureront que leur voix, mêlée et confondue à celles de tous les autres, ne parvient pas distinctement à l'oreille du maître, et que, par conséquent ils sont moins sujets à ses observations ; et néanmoins, sans s'en douter, ils se laissent entraîner par leurs compagnons et se mettent bien vite à leur diapason.

Par l'exercice simultané, non-seulement on obtient une lecture à voix haute, mais les élèves se trouvent forcés de procéder lentement, et d'observer les signes de ponctuation, afin de pouvoir marcher ensemble.

D'après ce que nous avons dit des deux méthodes, la simultanée et l'individuelle, nous croyons devoir donner l'avantage à la première ; seulement nous recommandons les exercices individuels avant de procéder à la lecture simultanée. Pour ces exercices on aura soin de choisir ceux des élèves qui lisent le mieux.

CHAPITRE III.

L'ENFANT DOIT COMPRENDRE CE QU'IL LIT, EN ÊTRE TOUCHÉ.

La première condition pour comprendre ce qu'on lit, c'est de lire *attentivement*. Voilà pour l'instituteur le véritable point de départ.

Pour obliger les enfants à lire avec attention, le maître ne suit pas l'ordre dans lequel ils sont assis ; il interpelle tantôt l'un, tantôt l'autre ; il agit ainsi sur l'esprit des élèves qu'il contraint à lire, ne fût-ce que machinalement, avec celui qui est désigné pour lire à haute voix.

C'est ici surtout que la lecture peut venir puissamment en aide à l'orthographe, qui s'apprend principalement par la vue. Il est nécessaire d'employer un autre moyen pour

diriger l'intelligence de l'enfant sur ce qu'il lit, pour le lui faire bien comprendre. Ce moyen, sanctionné par l'expérience, nous allons l'exposer ici.

Un jour ou deux avant la leçon, l'instituteur impose à tous les élèves l'obligation de lire, à la maison, le morceau désigné. Persuadés alors qu'ils seront interrogés sur le contenu de ce morceau, les enfants sont forcés de faire attention, non-seulement à la forme des phrases, mais encore au sens.

Nous avons vu comment il faut lire pour lire bien ; nous avons recherché les moyens d'arriver à un bon résultat. Si nous jetons un regard sur ce qui se passe dans la vie ordinaire, que voyons-nous le plus souvent ? La plupart des personnes dont l'éducation a été peu soignée lisent machinalement et sans comprendre ; il faut ou qu'un ami complaisant et moins mauvais lecteur, leur lise à haute voix le passage incompris, ou qu'eux-mêmes, pour aider à leur intelligence engourdie, se récitent à haute voix le fragment de lecture.

D'où vient donc que ces hommes, en lisant, ne comprennent pas ce qu'ils ont sous les yeux ? C'est qu'ils ne sont pas habitués à rattacher des idées et des réflexions à leur lecture. Il en est tout autrement quant à l'aide de deux sens, la vue et l'ouïe, ils peuvent s'élever à l'intelligence de ce qu'ils lisent, et en saisir la signification précise. A quoi sert de savoir lire si l'on n'en peut tirer aucun fruit ? Si donc l'école doit préparer les enfants à la vie, qu'elle s'applique aussi à les habituer à *penser en lisant et à lire en pensant*.

Si, tout en procédant comme nous venons de l'indiquer, on ajoute des explications sur les mots que les élèves pour-

raient ne pas comprendre, toute la lecture leur deviendra compréhensible. Après les avoir questionnés sur tout le morceau, on fait rassembler les divers éléments fournis par les réponses, et l'un des élèves est chargé de reconstruire toute la pièce dans son style propre. Mais, nous ne saurions trop le répéter, le sujet doit être en rapport avec les jeunes intelligences auxquelles on s'adresse. Bien que cet exercice n'ait qu'un rapport indirect avec la lecture, c'est un des plus puissants moyens de faciliter l'expression. Aussi nous le recommandons fortement, car, à notre avis, la lecture est le point principal pour l'enseignement bien entendu de la langue.

De même qu'on ne parvient à savoir parler qu'à force de parler soi-même, ainsi l'enseignement de la langue est incomplet, c'est un champ labouré sans semence, s'il n'est accompagné d'exercices de lecture à haute voix, bien dirigés, et de bons exercices intuitifs donnés par un instituteur expérimenté.

Si les élèves sont à même de reproduire en termes qui leur soient propres le contenu d'un morceau de lecture, c'est une preuve qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu; il est très-important pour l'instituteur d'acquiescer cette conviction.

CHAPITRE IV.

CE QUE L'INSTITUTEUR DOIT FAIRE POUR AMENER LES ENFANTS A SENTIR CE QU'ILS LISENT.

Tous les raisonnements que l'on essayerait d'établir à ce sujet n'aboutiraient à rien. Il faut demander aux choses de la vie ordinaire un exemple, un précédent analogue,

afin de trouver la solution de ce problème. Sans être obligé de recourir à une démonstration théorique, l'instituteur qui met dans ses moindres actes le zèle et l'ardeur nécessaires aura bientôt résolu la question. S'il a bien saisi la matière, s'il en est profondément pénétré, il est à même de communiquer cette sensibilité à ses élèves, de leur transmettre ce qu'il éprouve ; ainsi passe d'un corps à un autre l'étincelle électrique. Les dissertations longues et souvent abstraites tiraillent et fatiguent l'esprit des enfants ; la parole encourageante, les manières affables du maître le caressent, le touchent et le font vibrer. Il est dans la nature de l'homme, et par conséquent dans celle de l'enfant, de comprendre et de saisir les choses qui le concernent particulièrement avec plus d'ardeur que les objets les plus éloignés de lui, et auxquels il attache moins d'intérêt. L'instituteur profitera de cette circonstance, commune à tous, pour faire naître le sentiment chez ses élèves. *Il rapprochera le plus possible du petit lecteur l'objet de sa lecture ;* il fera de lui le centre de l'action, et l'enfant finira par douter s'il n'est pas lui-même le héros de l'aventure.

Si l'action racontée dans le morceau de lecture n'est pas demeurée étrangère à l'enfant, s'il se regarde comme le héros du récit, il y attachera de l'intérêt, il y donnera toute sa sympathie. Cette sympathie que l'instituteur demande aux élèves, lui-même doit, à plus forte raison, l'éprouver.

Une condition indispensable, c'est que les livres de lecture soient à la portée des enfants. Malheureusement beaucoup parmi ceux que nous possédons laissent infiniment à désirer : ils sont pour la plupart remplis de morceaux froids, dénués de sentiment, presque jamais à la hauteur

des intelligences naissantes. De semblables instruments peuvent contribuer à familiariser avec le mécanisme de la lecture; ils n'aideront en rien au procédé de lecture que nous avons appelée expressive.

Pour amener les élèves à sentir ce qu'ils lisent, il faut que l'instituteur, autant que possible et dans une mesure convenable, se fasse enfant avec les enfants; afin de provoquer leur sensibilité, il ajoutera aux questions des images frappantes et propres à produire impression. Il pourra ensuite leur demander :

Comment auriez-vous agi ou parlé en pareille circonstance?

Quels sentiments a éprouvés cette personne?

De quel ton le père a-t-il dit cela? etc., etc.

Les paroles de l'instituteur, comme les couleurs d'une palette, reproduisent aux yeux de l'enfant le tableau indiqué par la lecture: ce tableau sera clair ou sombre, riant ou triste, selon le sujet choisi. Un maître habile s'apercevra aisément s'il a touché le cœur de son auditoire.

Les leçons de lecture ainsi données paraîtront peut-être un peu singulières à celui qui est habitué depuis nombre d'années à faire *réciter* ces leçons; mais, considérées sous leur vrai point de vue, elles sont ce qu'elles doivent être pour développer l'intelligence de l'enfant et pour éveiller sa sensibilité.

Un autre point, digne de l'attention du maître, c'est que l'élève sache distinguer, dans sa lecture, *le principal* de *l'accessoire*, et en faire ressortir la différence par sa manière de lire. Ce résultat ne peut être atteint que par la méthode catéchétique, car les enfants doivent se rendre compte de leur lecture. Du moment qu'ils comprennent ce qu'ils

lisent, ils sont par là même en état de discerner l'accessoire de l'essentiel et d'en faire sentir la distinction, souvent même sans y songer,

Peut-on aussi se procurer quelque chose d'une autre manière ?

Donnez un exemple.

Cela est-il louable ?

L'instituteur ne doit pas cependant trop multiplier les questions ; cela pourrait amener de la confusion dans les idées des enfants, au lieu de les rendre plus lucides ; et pour les élèves qui aiment tant la nouveauté, la répétition trop fréquente deviendrait pénible et fastidieuse.

Quand les élèves lisent des morceaux qui forment un tout, on leur fait distinguer les phrases qui expriment une *interrogation*, une *affirmation*, un *commandement*, un *désir*.

A ce propos, l'instituteur indiquera qu'il faut lire une phrase exprimant une interrogation tout à fait autrement qu'une phrase exprimant une affirmation ou un commandement, etc. Dans la proposition qui contient une interrogation, on accentue le mot qui demande une réponse, et on termine la phrase en élevant la voix.

Dans la phrase qui exprime le désir, on appuie sur le mot qui indique l'objet du désir, et on termine la phrase en baissant la voix, moins pourtant que dans l'affirmation.

Dans la proposition qui exprime le commandement, on accentue le mot qui pourrait seul exprimer ce commandement, et l'on termine la phrase en élevant la voix. Exemple: *Soyez tranquilles, secourez les pauvres*. Il est bon de faire souligner par les élèves les mots que l'on doit accentuer ;

mais ce procédé ne doit s'employer que dans les commencements.

Cette manière d'agir a quelque chose de vicieux, et cependant on ne peut pas dire qu'elle soit purement machinale, car elle met l'élève en état de se rendre compte de ce qu'il fait. Cette petite ligne tracée au crayon a simplement pour but de mettre sous les yeux des élèves les mots qu'ils doivent accentuer, ce qui est très-utile pour la lecture simultanée.

CHAPITRE V.

MOYENS A EMPLOYER POUR QUE LES ÉLÈVES FASSENT VOIR QU'ILS ONT SENTI ET COMPRIS CE QU'ILS LISENT.

Le meilleur procédé à recommander, le moyen d'action le plus efficace, c'est, de la part de l'instituteur, beaucoup de douceur et de patience. Il devra venir en aide à ses élèves, les encourager lorsqu'il leur verra faire des progrès ou se donner de la peine. Le blâme, la réprimande entravent le succès; une persévérance infatigable, une patience inaltérable contribueront à amener d'heureux résultats. On y parviendra surtout en offrant de bons modèles à imiter.

Ces bons modèles peuvent être, ou l'instituteur lui-même, ou des élèves. Ces derniers exercent toujours une influence favorable; les autres enfants, voyant exécuter par quelques-uns de leurs camarades la besogne imposée par le maître, considèrent la chose comme moins difficile; de plus, la tendance à l'imitation est excitée chez eux, leur volonté est plus ferme, et ils travaillent avec plus de courage. Au reste, l'exemple de l'instituteur est toujours le plus salutaire; si un mauvais calligraphe peut obtenir des

succès dans l'enseignement, on n'admettra jamais qu'un mauvais lecteur puisse former des élèves capables de bien lire. On rencontre partout des exemples d'écriture bien faits, et propres à servir d'objets d'intuition; on parviendra à former son écriture d'après ces modèles, où la théorie se trouve réalisée, réduite en pratique. Un maître qui lit mal ne pourra jamais être pour ses élèves un objet d'intuition. En calligraphie, un élève incertain d'avoir bien ou mal écrit n'a qu'à jeter ses yeux sur son modèle. En lecture, si l'ouïe des enfants manque de guide, si l'organe de l'instituteur n'est pas de nature à fournir un objet d'intuition, on ne peut espérer de leur voir réaliser aucun progrès.

L'instituteur doit savoir très-bien lire; sinon les enfants ne feront rien de bon. S'il lit convenablement, il obtiendra presque toujours des succès, quand même il donnerait médiocrement sa leçon de lecture; au contraire la meilleure volonté du monde et la méthode la plus perfectionnée ne seront jamais que de faibles instruments entre les mains d'un instituteur qui lit mal.

D'après ce que nous avons dit, voici la marche à suivre pour donner la leçon de lecture :

A. *Les enfants liront le morceau en silence, soit à la maison, soit à l'école.*

B. *L'instituteur questionnera ses élèves; il s'entretiendra avec eux de ce que contient le morceau qui doit être lu.*

C. *Les enfants, en lisant, s'attacheront à ces trois points:*

1° Comprendre.

2° Toucher.

3° Accentuer.

D. *L'instituteur lit à haute voix d'une manière convenable.*

E. *Les élèves lisent à tour de rôle.*

1° Les plus avancés.

2° Les plus faibles.

On lit le même morceau plusieurs fois jusqu'à ce que la plupart des enfants soient à même de le lire d'une manière satisfaisante.

Diesterweg dit à ce sujet : « Il vaut mieux lire le même morceau pendant dix leçons, que de lire dix morceaux pendant une leçon.

Lorsqu'on lit plusieurs fois la même chose, les enfants ne s'ennuient pas, si l'on ne perd pas de vue la déclamation et si l'on donne à l'enseignement de la lecture toute l'attention convenable. Ce sujet mérite certainement d'être examiné de près ; car, parmi tout ce que les enfants auront appris sur les bancs de l'école, c'est de la lecture principalement qu'ils retireront quelques fruits pour la carrière à laquelle ils doivent se préparer.

En effet, que deviennent après quelques années les connaissances géographiques, historiques et les sciences naturelles ? Où sont les noms propres, les dates ? Tout cela est disparu, ou du moins ce qui en est resté est bien peu de chose. Au contraire lorsqu'on aura appris à bien lire, cette connaissance sera plus solide que toute autre, car elle provient de l'intelligence. Combien de ressources n'a pas à sa disposition celui qui lit bien !

Nous avons démontré l'importance de la lecture et la nécessité pour l'instituteur de savoir bien lire ; il ne nous paraît pas superflu d'indiquer quelques moyens par lesquels celui qui est chargé de cet enseignement augmentera son habileté dans la lecture.

1° L'instituteur qui peut parvenir par ses propres exer-

cices à une bonne lecture euphonique, cherchera d'abord à bien comprendre le morceau.

Pour cela il le lira avec attention, et attachera ses réflexions aux idées qui ne lui semblent pas tout à fait claires. Ils s'arrêtera aux mots principaux, à ceux qui forment antithèse ou qui expriment certains sentiments.

2° Il s'efforcera de faire naître en lui-même les sentiments qui sont exprimés dans la pièce. Il se représentera la situation de la personne dont il est question, et fera tous ses efforts pour s'exprimer comme cette personne se sera exprimée.

3° Il étudiera un bon manuel de déclamation, et il fera bien de copier un fragment de ce livre, et de réfléchir ensuite pour s'assurer sur quels mots il faut appuyer et quels sont les différents changements de ton à adopter. Après cela il comparera les résultats obtenus avec l'opinion émise par l'auteur. S'il y a des différences entre ces opinions, il les examine et, s'il ne s'en rend pas bien compte, il consulte l'un ou l'autre de ses amis plus à même de juger.

4° Il prêtera une oreille attentive aux bons lecteurs et aux grands orateurs, en remarquant comment ils accentuent tel ou tel passage, et il se demandera pourquoi ils prennent tel ou tel ton.

5° Si l'on peut trouver un ami qui sache bien lire, il sera très-avantageux de s'exercer avec lui en lisant à haute voix. On étudie afin de se rendre compte de ce qu'on fait. On met en pratique les règles de la lecture euphonique.

6° On doit étudier sa langue et surtout l'analyse logique; une fois qu'on la possède à fond, il est beaucoup de choses qui s'éclaircissent.

7° L'instituteur doit saisir avec ardeur les occasions de s'instruire dans toutes les branches des connaissances hu-

maines. Tout ce que l'instituteur aura acquis sous ce rapport lui servira pour perfectionner sa lecture.

Ainsi avançons, avançons toujours, ne cessons jamais d'acquérir des connaissances; loin de nous l'idée qu'il n'y a plus rien à faire !

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Le sou pesant.*

(Traité avec des enfants de 10 à 11 ans.)

MORCEAU DE LECTURE.

Le petit Charles tomba dangereusement malade, et l'on commençait à désespérer de sa guérison. Il semblait que son mal s'aggravât encore par une inquiétude, un trouble intérieur qu'il ne pouvait cacher. Enfin un matin il murmura : « Ah ! si Antoine, mon condisciple, voulait venir auprès de moi ; j'éprouverais un bien grand soulagement ; j'ai quelque chose à lui dire. »

Antoine vint, s'approcha du lit de son pauvre ami et lui dit avec compassion : « Comment te portes-tu, mon cher Charles ? Est-ce que tu ne te trouves pas un peu mieux ?

— Hélas ? répondit Charles, je ne guérirai jamais ; je ne puis cependant pas mourir avant de m'être soulagé de ce qui me pèse sur le cœur. Veux-tu bien me pardonner ?

— Mais tu ne m'as jamais offensé, répliqua son ami.

— Tiens, ajouta Charles d'une voix tremblante, prends ce sou ! un jour je te l'ai dérobé : j'étais friand, ce sou m'a servi à acheter des bonbons. »

Antoine, les larmes aux yeux, se jeta dans les bras de son camarade et s'écria : « Oh ! je te pardonne de tout mon cœur. »

Puis Charles, pleurant et souriant à la fois, saisit la main d'Antoine et y déposa le sou. Dès ce moment, le contentement reparut sur les traits du malade ; sa conscience était débarrassée de son fardeau. Il commença à reprendre des forces et bientôt il fut tout à fait rétabli.

PREMIER ENTRETIEN.

Manière de traiter le morceau qui précède, au point de vue de la lecture mécanique et expressive.

Instituteur. — Louis, commencez à lire bien haut et bien distinctement.

Lisez le titre.

Élève. (lisant). — *Le sou pesant.*

I. — Quel son Louis a-t-il mal prononcé en lisant ces mots ?

E. — Il a mal prononcé le son *e* dans le mot *pesant*.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce qu'il a dit *pésant* au lieu de dire *pesant*.

I. — Répétez maintenant le mot, en ayant soin de prononcer comme il faut.

Lisez tous ensemble le titre en entier.

Remarque. — Tout le morceau sera lu de cette manière, phrase par phrase, d'abord par chaque élève, et ensuite par tous ensemble. L'instituteur veillera scrupuleusement à ce que les enfants prononcent avec pureté et avec la plus grande exactitude chaque son, chaque syllabe et chaque mot ; il leur fera observer en outre une mesure et une accentuation convenables des syllabes. Voici les fautes les plus ordinaires contre la prononciation que l'on remarque dans beaucoup de localités des provinces wallonnes :

1° Les enfants, au lieu de dire *é*, prononcent *ei*, par exemple ; *été*, *étei* ; *venez*, *venei*.

2° Ils n'articulent jamais les consonnes finales composées ; ils disent : *tdbe* au lieu de *table* ; *peupe*, au lieu de *peuple* ; *fenéte*, au lieu de *fenêtre*, etc.

3° Ils ont la mauvaise habitude d'ajouter un *e* muet à la fin des mots terminés en *eu* ou *eux* ; par exemple : *feu*, *feue* ; *cheveux*, *cheveue*, etc., etc.

Nous répétons encore qu'il importe de faire observer scrupuleusement ce qui a rapport à la durée et à l'accentuation de chaque syllabe.

Nous ne pouvons pas entrer dans plus de détails à ce sujet, sans nous écarter de notre plan et du but que nous nous sommes proposé dans ce travail. Reprenons donc notre morceau de lecture pour indiquer la manière de procéder relativement à l'accentuation des mots.

Paul, lisez la première phrase.

E. — « Le petit Charles tomba dangereusement malade, et l'on commençait à désespérer de sa guérison. »

I. — Après quel mot avez-vous fait un petit repos ?

E. — J'ai fait un petit repos après les mots *malade* et *guérison*.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce qu'après le mot *malade* il y a une *virgule*, et après le mot *guérison* il y a un *point*.

I. — C'est bien. Et que faut-il faire après un point ?

E. — Après un point, il faut baisser un peu la voix.

I. — Pourriez-vous dire pourquoi ?

E. — Pour montrer que la phrase est achevée, que le sens est complet.

I. — Combien de temps vous ai-je dit qu'il faut s'arrêter après un point ?

E. — Il faut s'arrêter un temps suffisant pour pouvoir compter mentalement *un, deux, trois, quatre*.

I. — Vous, Nicolas, lisez encore la même phrase.

E. — « Le petit Charles, etc. »

I. — Quel mot avez-vous accentué le plus fortement dans cette phrase ?

E. — J'ai accentué le plus fortement le mot *malade*.

I. — Pour quelle raison accentuez-vous ce mot-là plus fortement que les autres ?

E. — (Il hésite à répondre.)

I. — Vous ne savez pas trop pourquoi ; je le conçois très-bien. Mais n'est-ce pas sur ce mot que vous voulez attirer l'attention de ceux qui vous écoutent ? Le mot *malade* vous semble le mot principal dans la phrase. Vous sentez bien qu'il importe de faire ressortir ce mot plutôt que tout autre.

Que fait-on lorsqu'on a des doutes sur les mots qui doivent être accentués le plus fortement ?

E. — Il faut examiner lesquels de ces mots sont les plus importants.

I. — Oui, mon ami, c'est bien vrai ; mais comment trouver les mots les plus importants ? Voilà la question.

Écoutez bien, je vais vous le dire.

Dans le cas où l'on ne sait pas d'une manière certaine si tel ou tel mot doit avoir l'accentuation la plus forte, on se pose des questions à propos de chaque mot d'une certaine valeur dans la phrase, et les réponses que l'on obtient font disparaître le doute ; par exemple : « Le

petit Charles tomba dangereusement malade. »

Quel Charles tomba malade ?

E. — Le petit Charles tomba malade.

I. — Accentuez-vous le mot petit ?

E. — Non, monsieur.

I. — Pourquoi pas ?

E. — Parce qu'il nous est bien indifférent que ce Charles soit grand ou petit.

I. — C'est juste. Si ce n'est pas le mot *petit* qui doit ressortir le plus il faut nécessairement que ce soit un autre, et pour le trouver, nous continuerons à questionner :

Qui devint malade ?

E. — Le petit *Charles* tomba malade.

I. — Serait-ce bien lu ainsi ?

E. — Non, parce qu'il n'est point important que le petit garçon s'appelle *Charles, Pierre, Théodore* ou autrement.

I. — Mais qu'est-ce donc dans la phrase qui nous intéresse le plus ?

E. — C'est de savoir que Charles est *malade*.

I. — Sachant ceci, ne sommes-nous pas désireux de savoir aussi si cette maladie est grave ou si c'est une indisposition légère ?

E. — Certainement, monsieur.

I. — Et quel est le mot qui nous indique cela ?

E. — C'est le mot *dangereusement*.

I. — Vous devez donc accentuer le plus fortement les mots... ?

E. — Je dois accentuer le plus fortement les mots *dangereusement* et *malade*.

I. — Eh bien, Oscar, lisez la phrase en observant ce que nous venons de dire.

E.(lit.)—Le petit Charles tomba *dangereusement malade*.

Remarque. — Après avoir traité ainsi chaque phrase par rapport aux signes de ponctuation et à l'accentuation des mots, l'instituteur lira lui-même tout le morceau avec le ton et la mesure qu'exige le sujet. Il aura bien soin de ne pas faire de cette lecture une déclamation théâtrale et affectée ; car s'il est agréable d'entendre lire convenablement, il est insupportable d'écouter une lecture guindée et prétentieuse.

DEUXIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Manière de traiter le même morceau de lecture au point de vue intellectuel.

Instituteur. — Charles, dans la dernière leçon, nous avons étudié le morceau de lecture intitulé *le Sou pesant*, au point de vue de la lecture mécanique et expressive, c'est-à-dire, nous avons cherché à trouver les mots à accentuer et la mesure à observer. Aujourd'hui nous allons examiner derechef le même morceau, mais sous un autre point de vue. Je vous engage à ne pas être moins attentif qu'hier, sinon notre travail serait en pure perte. — Commençons par lire tous ensemble le morceau indiqué.

Les élèves tous ensemble lisent le morceau à haute voix.

I. — Dans quel état se trouva le petit Charles ?

E. — Le petit Charles se trouva dans un état *dangereux*.

I. — Quelle a pu être la cause de la maladie de cet enfant ?

E. — La cause de la maladie de cet enfant a pu être un *refroidissement*.

I. — Quand sommes-nous surtout exposés à un refroidissement ?

E. — Après avoir eu très-chaud.

I. — Comment beaucoup de personnes, après avoir eu très-chaud, gagnent-elles un refroidissement ?

E. — Beaucoup de personnes gagnent un refroidissement en ôtant une partie de leurs habillements, ou en se plaçant dans un courant d'air, ou encore en buvant imprudemment de l'eau froide.

I. — Quelle maladie peut être la suite d'une telle manière de faire ?

E. — La suite d'une telle manière de faire peut être une *fluxion de poitrine*, la *phthisie*.

I. — Justement, et par conséquent une mort prématurée.

(Ici l'instituteur peut citer un exemple dans des faits à sa connaissance, et, si c'est possible, un exemple connu des enfants.)

Citez une autre cause qui peut avoir provoqué la maladie de l'enfant.

E. — Il se peut qu'il ait gagné sa maladie par le contact avec une autre personne.

I. — C'est encore possible. Nommez quelques maladies contagieuses.

E. — Le *typhus*, la *petite vérole*, la *choléra* sont des maladies contagieuses.

I. — En visitant les malades, il est bon de prendre certaines précautions ; n'en connaissez-vous pas quelques-unes ?

E. — Il est prudent de ne point aspirer l'haleine du malade ; de ne pas lui tenir la main trop longtemps.

I. — Il y a encore d'autres préservatifs : employer les odeurs fortes, aérer soigneusement les chambres, tenir à la bouche une fève de cacao ou une cigarette de camphre.

Pourriez-vous me dire comment s'appelle la maladie qui provient d'avoir mangé des fruits qui ne sont pas mûrs.

E. — On appelle cette maladie la *dysenterie*.

I. — Nommez encore d'autres maladies qui sont causées par la gourmandise, par l'intempérance.

E. — La gourmandise et l'intempérance provoquent les *maux d'estomac*, les *indigestions*.

I. — Mais l'homme est-il toujours la cause de toutes les maladies qui l'accablent ?

E. — Non, monsieur, pas toujours.

I. — Comment peut-il cependant prévenir beaucoup d'indispositions ?

E. — L'homme peut prévenir beaucoup de maladies en observant soigneusement les *règles de l'hygiène*.

I. — Qui vous a dit que l'homme n'est pas toujours la cause des maux corporels auxquels il est assujéti ?

E. — C'est Notre-Seigneur Jésus-Christ qui l'a dit à saint Paul.

I. — A quelle occasion ?

En quels termes ?

Quel sentiment la faute que Charles avait commise lui faisait-elle éprouver ?

E. — La faute de Charles lui faisait éprouver un grand repentir.

I. — Comment voyons-nous cela ?

E. — Nous voyons cela par son agitation, parce qu'il

fait venir son ami près de lui, et enfin par les paroles qu'il lui adresse.

I. — Comment Charles était-il considéré de la part de son ami ?

E. — Charles était très-bien considéré de la part de son ami.

I. — Qu'est-ce qui vous autorise à croire cela ?

E. — C'est la manière d'agir du camarade de Charles.

I. — Pourriez-vous à peu près déterminer l'âge de Charles ?

E. — Il est probable que c'était un garçon de 10 à 11 ans.

I. — De quoi pouvez-vous conclure cela ?

E. — Nous pouvons conclure cela de ce qu'il fréquentait encore l'école, car il nomme Antoine son *condisciple*.

I. — Quel est le caractère d'Antoine ?

E. — Antoine avait un excellent caractère.

I. — Quelles sont les qualités que vous découvrez dans ce petit garçon, en examinant avec attention la conversation des deux écoliers ?

E. — Antoine était bon et compatissant.

I. — Et comment appelle-t-on cette qualité que nous remarquons chez Charles et qui le poussait à rendre ce qu'il avait dérobé ?

Pourquoi, selon vous, l'auteur de ce morceau lui a-t-il donné pour titre *le Sou pesant* ?

E. — Parce que la mauvaise action que Charles a faite en dérobant le sou lui pesait lourdement sur la conscience.

I. — Comment pourrait-on encore intituler ce morceau ?

E. — On pourrait encore dire *le Petit Voleur*.

I. — Oui ; cependant c'est un peu trop fort.

E. — *L'Enfant repentant*.

I. — Mais encore autrement ?

E. — *Conscience et Repentir, etc., etc., etc.*

TROISIÈME ENTRETEN SUR LE MÊME SUJET.

Manière de traiter le même morceau au point de vue religieux et moral.

Instituteur. — Maintenant, mes enfants, que vous avez bien étudié les personnages principaux de notre morceau de lecture, et que nous

avons examiné les causes et les effets de leurs actions, nous allons voir aujourd'hui ce que cette histoire nous apprend de salutaire, et quelles réflexions morales il en découle pour notre conduite.

Quelle faute Charles avait-il commise ?

Élève. — Charles avait commis un vol.

I. — Qu'avait-il volé ?

E. — Il avait volé un sou.

I. — A qui l'avait-il volé ?

E. — A son condisciple et ami.

I. — Est-ce que quelqu'un l'avait vu quand il avait commis cette mauvaise action ?

E. — Non, monsieur, personne ne l'avait vu.

I. — Y avait-il donc quelqu'un qui lui rappelait le péché commis ?

E. — Non, monsieur, personne ne le lui rappelait.

I. — Qui donc lui reprochait sa faute ?

E. — C'était sa conscience qui lui faisait des reproches.

I. — De quelle manière sa conscience le tourmentait-elle ?

E. — Sa conscience le tourmentait par des inquiétudes intérieures.

I. — Cette agitation intérieure, que produisait-elle sur la maladie de Charles ?

E. — Cette agitation aggravait la maladie ; elle empêchait la guérison.

I. — Et à quoi a-t-il pensé dans cet état ?

E. — Il a pensé à Dieu.

I. — Et cette pensée lui a inspiré le désir... ?

E. — Le désir de voir son ami, pour lui restituer l'argent dérobé.

I. — Mais l'objet volé n'était pas d'une grande valeur ; peut-on considérer l'action de Charles comme un vol et par conséquent comme un péché ?

E. — Oui, monsieur, parce jamais il n'est permis de prendre quoi que ce soit qui ne nous appartient pas.

I. — Qui a défendu le vol ?

E. — Dieu, dans ses commandements, a défendu le vol.

I. — Citez le commandement par lequel Dieu défend le vol.

E. — « Le bien d'autrui, etc. »

I. — Qu'éprouva Charles après avoir restitué ce qu'il avait pris?

E. — Il se sentit soulagé.

I. — Et qu'arriva-t-il après ?

E. — Il se calma et entra en convalescence.

I. — Mes enfants, c'est ainsi qu'un petit morceau de cuivre souillé par le péché peut devenir un poison qui ruine notre santé et un poids qui attire notre âme dans l'abîme. Ne vous oubliez jamais, je vous en conjure, au point de commettre une faute pareille. Si ce malheur vous arrivait, si votre conscience avait quelque reproche de ce genre à vous faire, invoquez le secours de notre sainte religion ; allez vous jeter aux pieds de votre confesseur ; demandez pardon à Dieu de l'offense commise envers lui ; expiez votre faute, et, comme Charles, vous aurez le bonheur de recouvrer la paix de l'âme et d'attendre paisiblement le moment où Dieu vous appellera devant son tribunal. Retenez bien ces paroles-ci :

« Il n'y a rien de si timide qu'une mauvaise conscience. »

QUATRIÈME ENTRETEN SUR LE MÊME SUJET.

Manière de traiter le même morceau de lecture au point de vue grammatical.

Remarque. — Les exercices grammaticaux que l'on rattache à un morceau de lecture doivent naturellement être en rapport avec le degré d'avancement des élèves dans l'étude de la langue maternelle. Ces exercices varieront par conséquent suivant la force des classes auxquelles on donne la leçon. Nous nous figurons ici en présence d'enfants qui connaissent plus ou moins bien les dix parties du discours.

Instituteur. — Qui peut m'indiquer tous les *substantifs* qui se trouvent dans le morceau que nous avons lu ?

Élève. — Les *substantifs* qui se trouvent dans ce morceau sont : *sou, Charles, guérison, inquiétude, etc., etc.*

I. — Lesquels de ces substantifs sont du genre *masculin* ?

E. — Parmi ces substantifs, ceux du genre *masculin*

sont : *sou*, *Charles*, etc., etc.

I. — Lesquels sont du genre *féminin*?

E. — Les substantifs du genre *féminin* sont : *inquiétude*, etc.

I. — Vous, Pierre, mettez tous les substantifs *singuliers* au *pluriel*, en indiquant le changement que chacun d'eux doit subir au point de vue de l'orthographe?

E. — 1° Les substantifs *sou*, *guérison*, *matin*, etc., forment leur pluriel en ajoutant un *s* au *singulier*.

2° Les substantifs *embarras*, *bras*, ne changent pas au pluriel.

3° *Charles*, *Antoine*, sont des substantifs propres et ne prennent pas, par conséquent, la marque du pluriel.

Remarque. — On peut faire des exercices analogues pour les *adjectifs qualificatifs*, les *adjectifs déterminatifs*, et les *pronoms*.

I. — Voyons qui de vous, mes enfants, sera en état de me lire tout le morceau en mettant tous les verbes qui s'y trouvent au *passé* ou au *futur*. — Voyons, Nicolas, si vous vouliez dire que la maladie de Charles commence, comment vous exprimeriez-vous?

E. — Le petit Charles *tombe* fort malade.

I. — Ajoutez encore que cette maladie est dangereuse, en employant les mêmes mots que dans le livre.

E. — Et l'on doute de son rétablissement.

I. — Quelle différence y a-t-il quand on dit : *Charles tomba fort malade* et *Charles tombe fort malade*?

E. — Quand on dit Charles *tomba* fort malade, on fait entendre que l'action de tomber malade a été faite dans un temps passé ou écoulé; et quand on dit Charles *tombe* fort malade, on fait entendre que l'action de tomber malade se fait présentement, au moment où l'on parle.

I. — A quel temps le verbe *tomber* est-il dans la première manière de nous exprimer?

E. — Le verbe est au *passé*.

I. — Et dans la seconde manière?

E. — Dans la seconde phrase, le verbe est au *présent*.

I. — Paul, continuez à lire et à mettre tous les verbes au *présent*.

E. (lisant) : — « Il *semble* que son mal *s'aggrave* encore

par une inquiétude, un trouble intérieur qu'il ne *peut* cacher, etc., etc.»

I. — Nous allons faire un autre exercice grammatical analogue à celui-ci.

Qui peut maintenant mettre toutes les phrases au *pluriel* ?

Voyons : s'il y avait eu deux petits garçons qui fussent tombés malades, comment auriez-vous dit ?

E. — J'aurais dit : Deux petits garçons *tombèrent* fort malades, etc.

I. — Nous allons examiner pourquoi vous avez changé l'orthographe du mot *tomber*. — Avec quel mot l'accord du verbe a-t-il lieu ?

E. — Le verbe s'accorde toujours avec son sujet.

I. — Comment cet accord se fait-il ?

E. — Cet accord se fait en nombre et en personne.

I. — Quel est le sujet dans chacune des phrases suivantes :

Le petit Charles tomba fort malade.

Deux petits garçons tombèrent fort malades.

E. — Le sujet, c'est le mot *Charles* dans la première phrase, et le mot *garçons* dans la seconde.

I. — De quel nombre est le sujet dans chacune de ces phrases ?

E. — Dans la première, le sujet est du *singulier* ; dans la seconde, il est du *pluriel*.

I. — De quelle personne est-il ?

E. — Il est de la troisième *personne* dans les deux phrases.

I. — Par conséquent de quel nombre et de quelle personne doivent être les verbes dans les deux phrases ?

E. — Dans la première phrase, le verbe *tomber* doit être de la *troisième personne singulière*, et dans la *seconde* de la *troisième personne plurielle*.

I. — Joseph, continuez à mettre les verbes au pluriel.

E. (lisant) : — « Et l'on commençait à douter de leur guérison.

» Enfin, un matin *ils dirent* : Si nos condisciples voulaient, etc. »

I. — Pourriez-vous dire combien il y a, dans ce morceau de lecture, de verbes actifs, de verbes passifs, de verbes neutres, de verbes pronominaux et de verbes unipersonnels ?

E. — Il y a dans ce morceau plusieurs verbes actifs, qui sont : *cache*, etc.

Les verbes neutres sont : *doutait*, etc.

Les verbes pronominaux sont : *s'approche*, etc.

Enfin il y a dans ce morceau un verbe unipersonnel, qui est le verbe *sembler*.

I. — Vous, Joseph, indiquez les verbes réguliers et les verbes irréguliers.

Et vous, Louis, indiquez dans quels temps il y a des irrégularités, etc., etc., etc.

Dans cette phrase : *Charles tomba dangereusement malade*, quel est le mot qui vous indique la *situation* ou l'*état* de l'enfant ?

E. — Le mot qui nous indique l'état de Charles est dans cette phrase le mot *malade*.

I. — Et par quel autre mot nous est indiquée la *gravité* de la maladie ?

E. — C'est le mot *dangereusement* qui nous indique la gravité de la maladie.

I. — Et comment appelez-vous ce mot ?

E. — Ce mot *dangereusement* est un *adverbe*.

I. — Mais puisque ce mot détermine la gravité de la maladie et qu'il nous fait connaître comment Charles est malade, on pourrait dire encore ?

E. — On pourrait l'appeler une *détermination de la manière*.

I. — Déterminez la *manière d'être malade* par d'autres mots qui expriment à peu près la même chose.

E. — Très-malade, — fort malade, — gravement malade.

I. — Et que sont tous ces mots-là ?

E. — Ce sont les différentes déterminations de manière.

I. — Dans la phrase : *Enfin un matin il murmura...* qu'est-ce que le mot *matin* précise ?

E. — Ce mot précise *le temps* pendant lequel l'enfant parle.

I. — Par conséquent comment pouvons-nous appeler ce mot ?

E. — Ce mot peut être désigné ici par une *détermination du temps*.

I. — Quels sont les mots qui nous indiquent pourquoi Charles avait dérobé un sou ?

E. — Les mots qui nous font connaître pourquoi Charles avait dérobé un sou, sont : *pour acheter des bonbons*.

I. — Qu'est-ce que ces mots nous font donc connaître ?

E. — Ils nous font connaître la *cause* de la mauvaise action de Charles.

I. — Et comment pourrait-on appeler ces mots ?

E. — Une *détermination de la cause*.

Etc., etc., etc.

CINQUIÈME ENTRETEN SUR LE MÊME SUJET.

Manière de traiter le même morceau de lecture au point de vue de l'orthographe.

Remarque. — Le meilleur moyen d'apprendre l'orthographe, c'est sans contredit de copier fréquemment et avec soin des pages correctement écrites. A part quelques cas généraux, on ne peut guère poser de règles propres à guider l'élève ; nous conseillons donc de ne pas compter sur cet expédient. Il faut pour ainsi dire apprendre par cœur la forme orthographique de chaque mot et se la graver si profondément dans la mémoire, que rien ne puisse l'effacer.

D'ailleurs, c'est bien ainsi que nous avons tous appris à écrire conformément à l'orthographe. S'il nous arrive d'être embarrassés pour écrire convenablement un mot, que faisons-nous ? Allons-nous rechercher telle ou telle règle ? En aucune façon ; nous écrivons le mot sur lequel nous avons des doutes, rapidement et sans réflexion ; et cette impulsion machinale qui dirige notre main et nous dicte les lettres à employer, devient pour nous une autorité et dissipe le doute. Figurons-nous maintenant un instituteur qui, dans son école, fait apprendre par cœur une infinité de règles pour arriver au même résultat, et à notre avis, personne n'hésitera à préférer le moyen pratique, beaucoup plus simple et plus sûr.

Mais il n'entre pas dans notre plan de discuter ici s'il convient ou non de surcharger la mémoire des élèves de règles multipliées, hérissées d'exceptions plus nombreuses encore; nous nous bornerons à exposer un exercice de lecture avec application de l'orthographe.

Premier exercice. — Le maître choisit dans le passage indiqué les mots dont l'orthographe offre quelque difficulté; il engage les enfants à les examiner avec attention et leur fait fermer le livre; puis, à un signal, ils prononcent le mot tous ensemble et l'épellent lentement. Au bout de sept ou huit mots, l'instituteur fait répéter pour s'assurer que les enfants les ont retenus, et pour mieux leur en graver l'orthographe dans la mémoire, il les leur fait écrire.

Ainsi, la lecture terminée, l'instituteur s'adresse aux élèves:

Instituteur. — Regardez attentivement dans votre livre le mot *condisciple*. — Examinez bien comment ce mot est écrit:

Avez-vous vu ?

Elève. — Oui, monsieur.

I. — Fermez alors votre livre et épelez le mot *condisciple* tous ensemble.

(Toute la classe): *Condisciple, c-o-n-d-i-s-c-i-p-l-e.*

I. — Examinez maintenant le mot *guérison*.

Avez-vous bien vu ? — Fermez le livre et épelez le mot *guérison*.

(Tous ensemble): *Guérison, g-u-é-r-i-s-o-n*; etc.

Deuxième exercice. — On fait copier le morceau tout entier ou simplement une partie, en recommandant une attention bien scrupuleuse par rapport à l'écriture. Quant à la correction, on observera les indications données à la page 60 de ce volume.

SIXIÈME ENTRETEN SUR LE MÊME SUJET.

Manière de traiter le même morceau de lecture au point de vue du style.

Remarque. — Chaque morceau de lecture se prête à des exercices propres à former et à développer l'expression orale et l'expression écrite. Nous allons indiquer dans ce qui suit plusieurs exercices de ce genre :

Premier exercice. — Après avoir lu à diverses reprises le morceau

choisi, après l'avoir dicté ou fait copier, on le fait reproduire, sans le secours du livre, oralement d'abord, et ensuite par écrit. Il va de soi qu'on n'exige point une reproduction littérale, on se contentera d'un récit comprenant les points principaux.

♦ *Deuxième exercice.* — On fait faire un résumé du morceau de lecture, chose bien plus difficile pour les enfants que la reproduction entière.

Instituteur. — Voyons, mes enfants, quelle est l'idée principale de la première phrase ?

Élève. — L'idée principale de la première phrase est celle-ci : *Charles tomba dangereusement malade.*

I. — Dans la deuxième phrase on indique ce qui rendait sa maladie encore plus grave ; comment pourriez-vous rendre cela par une simple phrase ?

E. — *Il est tourmenté par des inquiétudes intérieures.*

I. — Qu'exprime-t-il dans la troisième phrase ?

E. — Dans la troisième phrase il exprime un *désir*.

I. — Lequel donc ?

E. — Celui de voir son condisciple.

I. — Dites cela en termes simples.

E. — *Il désire voir son condisciple.*

I. — Antoine, son condisciple, arrive, et après une petite conversation, Charles lui fait connaître le motif pour lequel il a si ardemment désiré de le voir.

E. — *Il le supplie de lui pardonner quelque chose.*

I. — Quel effet le langage de Charles produisit-il sur Antoine ?

E. — Antoine fut bien surpris d'entendre ainsi parler Charles, son ami.

I. — Et quelle fut sa réponse ?

E. — *Antoine répond qu'il n'a jamais été offensé par lui.*

I. — Cependant Charles se contenta-t-il de la réponse de son camarade Antoine ?

E. — Non, monsieur, il lui présenta un sou, en déclarant qu'il le lui avait dérobé pour acheter des friandises.

I. — Quel effet a produit cette scène sur l'état du malade ?

E. — *Le malade s'est senti soulagé et bientôt il fut rétabli.*

I. — Qui peut maintenant reproduire les points sur lesquels je viens d'attirer, par quelques questions, votre attention ? Essayez toujours, Nicolas ; je prends la craie pour marquer vos réponses sur la planche noire : (L'instituteur écrit.)

E. — « Charles tombe fort malade.

» Il est tourmenté par des inquiétudes intérieures.

» Il désire ardemment voir son condisciple Antoine.

» Lorsque Antoine arrive, il le supplie de lui pardonner.

» Antoine répond qu'il n'a jamais été offensé par lui.

» Charles présente à Antoine un sou qu'il déclare lui avoir dérobé.

» Alors Charles se trouve soulagé, il est hors de danger et bientôt guéri. »

Troisième exercice. — Le morceau de lecture sert de modèle pour composer une narration analogue, en changeant les personnages, l'action, le motif de l'action et le résultat de cette dernière.

Instituteur. — Il s'agit maintenant de composer une narration analogue à celle que nous avons étudiée depuis quelques jours. Pour vous faciliter cette tâche, je vais vous aider un peu. Prenons pour sujet ce qui suit : « Un petit garçon appelé Edmond, appartenant à des parents aisés, était à la promenade, accompagné d'un domestique. En passant par une prairie, Edmond eut envie de manger des fruits qui se trouvaient sur un pommier. » Que pensez-vous qu'il ait demandé à son domestique ?

Élève. — Edmond a ordonné à son domestique de monter sur l'arbre et de lui *cusillir* quelques pommes.

I. — Le domestique, nommé Pierre, était un brave jeune homme ; par conséquent... ?

E. — Pierre refusa de commettre une *mauvaise action*.

I. — Il aura dit ?

E. — Que c'était un vol de prendre des pommes qui ne lui appartenaient pas.

I. — Croyez-vous que le petit étourdi ait écouté ces sages paroles ?

E. — Non, monsieur.

I. — Qu'aura-t-il fait, à votre avis ?

E. — Il aura grimpé sur l'arbre et se sera mis à secouer une branche.

I. — Cela va bien, continuez, continuez, vous êtes en bon chemin ; et la branche ?

E. — La branche s'est brisée et l'enfant en tombant s'est fait mal.

I. — Supposons qu'il se soit fait une blessure au genou.

Revenu à la maison, croyez-vous qu'il ait osé dire à ses parents ce qui s'était passé ?

E. — Non, monsieur.

I. — Cependant, ne pouvant pas facilement cacher sa blessure, il a dû faire un mensonge pour ne point se trahir.

E. — Il a peut-être dit qu'il était tombé.

I. — Oui, il a fait plus encore ; pour se venger de celui qui avait osé lui résister...

E. — Il a accusé Pierre de l'avoir fait tomber.

I. — C'est cela ; et qu'en est-il résulté pour Pierre ?

E. — Qu'il a dû quitter son service.

I. — Voilà donc, au lieu d'une, deux mauvaises actions commises par Edmond. Si vous réfléchissez un peu sur ce qui est arrivé à Charles, pour avoir commis une faute moins grave que celle d'Edmond, vous pourriez facilement marcher seul, sans être guidé par mes questions.

E. — Depuis ce moment, Edmond était devenu triste et soucieux : il ne s'amusait plus à aucun jeu.

I. — Et les parents, en remarquant cette disposition chez leur fils ?

E. — Sa mère, inquiète de la santé de son enfant, fit venir le médecin ; mais on ne put découvrir la cause du mal.

I. — Pour continuer, pensez à ce que fit Charles, se trouvant dans des circonstances analogues à celles dans lesquelles vous avez engagé le héros de votre narration.

E. — Le petit malade désirait parler à son ancien domestique, Pierre.

I. — Les parents se seront-ils opposés à satisfaire ce désir ?

E. — Les parents, pour le contenter, ont fait venir Pierre.

I. — Charles, lorsqu'il vit son ami Pierre...?

E. — A la vue de ce jeune homme, Edmond s'écria :
« Oh ! pardonne-moi, Pierre, j'ai beaucoup souffert depuis
» ton départ. Reste auprès de moi et plus jamais je ne te
» ferai de la peine. »

I. — Et les parents, en voyant une telle affection pour Pierre, et en entendant des paroles de repentir, qu'ont-ils naturellement fait ?

E. — Les parents furent étonnés de ce qu'ils entendaient, et ils demandèrent une explication. Edmond se tourna vers sa mère et lui dit : « Dernièrement, j'ai accusé Pierre d'une faute qu'il n'a pas commise. C'est moi qui étais le coupable. » Il raconta ensuite ce qui s'était passé dans la prairie.

I. — Edmond, se repentant sincèrement de sa faute, les parents, de leur côté...?

E. — Les parents, voyant son repentir, lui pardonnèrent sa faute.

I. — Et Pierre ?

E. — Pierre est rentré dans son service et a été toujours bien aimé.

Edmond est redevenu gai et content.

I. — Racontez à cette heure et d'un seul trait l'histoire d'Edmond et de Pierre. Commencez par trouver un titre convenable.

E. — *Le menteur puni ou les Pommes volées.* — Edmond était le fils de parents aisés. Il avait un domestique nommé Pierre. — Un jour Pierre accompagna Edmond à la campagne. Les deux promeneurs traversèrent une prairie, dans laquelle il y avait beaucoup d'arbres fruitiers. Edmond eut envie de manger de ces fruits. Il voulut que Pierre, son domestique, montât sur un des arbres pour lui cueillir des pommes. Mais Pierre, brave jeune homme, sachant bien que c'était une mauvaise action, ne voulut pas obéir à son jeune maître. Edmond n'écouta pas les sages conseils de son domestique. Il grimpa lui-même sur un des arbres, et se mit à secouer avec force une des branches ; tout à coup celle-ci se brisa, et le petit maraudeur tomba de l'arbre et se fit une blessure au genou, etc., etc., etc.

DEUXIÈME LEÇON.

DEUXIÈME MODÈLE POUR LA LECTURE EXPRESSIVE (1).

(Traité avec des enfants de 13 à 14 ans.)

Le malin Sansonnet.

Un sansonnet, tourmenté par la soif, voulait boire à une bouteille ; mais son bec était trop court, et il ne pouvait atteindre l'eau. — Il se mit à donner des coups de bec au verre, mais celui-ci était trop épais pour qu'il pût le casser. — Alors, il essaya de s'appuyer de toute sa force contre la bouteille, afin de la renverser. Mais ce fut en vain, il n'était pas assez fort. A la fin, l'oiseau malin ayant mûrement réfléchi, il lui vint l'idée de ramasser de petites pierres, et de les laisser tomber dans la bouteille. Par ce moyen, l'eau monta jusqu'à la portée du bec de l'oiseau, et le sansonnet put apaiser sa soif ardente.

Morale. — Ne vous découragez point dans vos études, quelque difficiles qu'elles puissent être. Par une application persévérante on arrive au but.

(Les élèves lisent ce morceau, l'apprennent par cœur et le récitent.)

(On leur en facilite l'intelligence au moyen de questions et d'explications.)

PREMIER ENTRETEN.

Instituteur. — La fable que vous avez étudiée est intitulée...?

Élève. — La fable que nous avons étudiée est intitulée : *le malin Sansonnet.*

I. — Quel autre titre aurait-on pu donner à ce morceau de lecture ?

E. — On aurait pu encore l'intituler : *le Sansonnet altéré.*

I. — Et comment pourrait-on dire encore ?

E. — Ou encore : *le Sansonnet infatigable.*

(1) Nous tracerons dans cette leçon la marche qu'a suivie, dans son excellent livre de lecture, M. Otto, professeur à Mulhouse.

I. — Essayez maintenant de formuler un titre qui se rattache plus spécialement à la morale de la fable.

E. — Le titre qui se rattache à la morale est celui-ci :
La persévérance nous conduit au but que nous voulons atteindre.

I. — Le sansonnet avait besoin d'eau ; il lui manquait quelque chose. Une heureuse idée le met à même de satisfaire ce besoin. Qui saurait d'après cela trouver encore un autre titre ?

E. — Ce que vous venez de dire, monsieur, peut être exprimé par ceci : *Une bonne idée peut délivrer du besoin.*

I. — Vous, Nicolas, lisez le commencement de la fable jusqu'au mot *boire*.

E. (lit). — *Un sansonnet voulait boire.*

I. — Au lieu de dire *voulait boire*, on peut dire aussi ?

E. — *Il avait le désir de boire.*

I. — Par quoi ce désir était-il provoqué ?

E. — Ce désir est provoqué par la soif.

I. — Notez ceci : ce qui provoque quelque chose, ce qui fait que quelque chose est, s'appelle *cause* ; et ce qui est provoqué s'appelle *effet* ou *conséquence*.

Qui peut me dire maintenant ce que l'on appelle cause ?

E. — On appelle *cause*, ce qui provoque quelque chose, ce qui fait que quelque chose est.

I. — Répétez encore la même chose, vous, Pierre ; et après Pierre, vous, Louis, etc.

Et comment appelle-t-on ce qui est provoqué ou produit par quelque cause ?

E. — Ce qui est provoqué ou produit par quelque cause, s'appelle *effet*.

I. — Quelle application pourriez-vous, d'après ce que nous venons de dire, faire au passage que nous avons lu ?

E. — La soif du sansonnet était la *cause* du désir que celui-ci avait de boire. Le désir de boire était l'*effet* de sa soif.

I. — Faites une application analogue à la seconde partie de la première proposition.

E. — La *cause* qui s'opposait à ce que le sansonnet bût l'eau de la bouteille, c'était que son bec était trop court, et l'*effet* produit par le bec trop court, c'était qu'il ne pouvait arriver jusqu'à l'eau.

I. — Quel effet ont produit les pierres que le sansonnet a introduites dans la bouteille ?

E. — Les pierres introduites dans la bouteille ont fait monter l'eau.

I. — Par conséquent, les pierres, ou plutôt l'action d'avoir introduit les pierres dans la bouteille, c'est... ?

E. — C'est la *cause*.

I. — Tâchez maintenant de réunir tout ce que vous avez reconnu comme *causes* dans ce morceau.

E. — Je reconnais comme *causes* dans ce morceau :

- 1° La soif du sansonnet ;
- 2° Le trop peu de longueur du bec ;
- 3° L'épaisseur du verre, etc., etc.

I. — Énumérez de la même manière ce que vous avez reconnu comme des *effets*.

E. — J'ai reconnu comme *effets* :

- 1° Que l'eau monta dans la bouteille ;
- 2° Etc., etc., etc.

I. — Cherchez maintenant à m'indiquer d'autres choses que le sansonnet aurait voulu faire.

E. — Le sansonnet aurait voulu *atteindre l'eau avec son bec* ; il voulait *casser le verre, renverser la bouteille, faire monter l'eau dans la bouteille*.

I. — La volonté du sansonnet était donc dirigée sur l'eau, sur le verre. Eh bien, mes élèves, quand on a la volonté dirigée vers quelque chose, lorsqu'on tend vers quelque but, on appelle cela aussi avoir l'*intention*... Le sansonnet avait la volonté de boire, il tendait à boire, il avait le dessein de boire ; *boire*, c'était son but ; il avait l'*intention* d'atteindre à l'eau, atteindre à l'eau, c'était son *but*.

Notez encore : le *but*, c'est ce que l'on cherche à atteindre ; l'*intention*, c'est la volonté dirigée vers un but, c'est ce mouvement de l'âme par lequel on tend à quelque fin.

Ce que l'on fait pour atteindre un but, ce qui sert à y parvenir, c'est le *moyen*.

Cherchez donc maintenant à m'indiquer les *moyens* que le sansonnet employa pour atteindre son but.

E. — Le premier moyen que le sansonnet employa pour atteindre son but, ce fut de donner des *coups de bec à la bouteille*.

I. — Il employa ce moyen pour arriver à quel but ?

E. — Il fit cela pour *casser le verre*.

I. — Quel moyen employa-t-il alors pour *renverser la bouteille* ?

E. — Il s'appuya contre la bouteille dans le but de la *renverser*.

I. — Et est-il parvenu à atteindre ce but ?

E. — Non, monsieur, il n'a pas atteint son but.

I. — Il y avait donc quelque chose qui s'opposait à ce qu'il réussit ?

E. — Oui, monsieur, le poids de la bouteille et la faiblesse du sansonnet s'opposèrent à ce qu'il réussit.

I. — Ce qui s'oppose à ce qu'une chose se fasse, la difficulté qui empêche d'atteindre au but s'appelle *obstacle*.

Qu'est-ce donc qu'un obstacle ?

E. — D'après ce que vous venez de dire, un obstacle c'est la difficulté qui nous empêche d'atteindre le but.

I. Pourriez-vous maintenant exposer plusieurs obstacles que le sansonnet rencontra ?

E. — Parmi les obstacles que le sansonnet rencontra je citerai : 1° le bec trop court ; 2° l'épaisseur du verre, etc.

I. — Le sansonnet fit différents essais pour atteindre son but, c'est-à-dire pour arriver à l'eau, et cela sans se fatiguer dans son entreprise, quoique ces essais ne lui réussissent pas.

Diriez-vous bien comment on peut l'appeler pour cela ?

E. — Puisque le sansonnet continua à travailler sans se fatiguer, quoiqu'il ne réussit point, on peut dire de lui qu'il était *infatigable*.

I. — Comment appelle-t-on en d'autres termes la richesse, le pouvoir, la santé, etc. ?

E. — On appelle tout cela des *biens*.

I. — Et que dit-on de celui qui possède ces biens ?

E. — Celui qui possède ces biens on le dit *heureux*.

I. — L'eau que cherchait le sansonnet était pour celui-ci aussi... ?

E. — L'eau que cherchait le sansonnet était aussi un *bien* pour le sansonnet.

I. — L'idée qu'eut le sansonnet l'amena à avoir de l'eau, ce qui était, comme vous venez de le dire, un *bien*. Cette idée contribua donc... ?

E. — Cette idée contribua à le *rendre heureux*.

I. — C'était par conséquent une... ?

E. — Une *idée heureuse*.

I. — La dernière phrase de la fable, commençant par les mots : « *Ne vous découragez pas*, etc., » forme la morale ou l'application de la fable. Que nous indique dans cette morale le mot *études* ?

E. — Le mot *études* employé dans la morale nous indique que ceci s'applique spécialement aux écoliers.

I. — Qu'y a-t-il qui puisse rendre l'étude difficile aux écoliers ?

E. — Différentes choses peuvent rendre l'étude difficile aux écoliers : le manque de dispositions, l'âge trop avancé, la mauvaise préparation, etc.

I. — En quoi l'élève devrait-il alors ressembler au sansonnet ?

E. — L'élève qui rencontre dans ses études l'une ou l'autre chose qui les lui rend difficiles, devrait imiter l'application persévérante du sansonnet.

I. — Et dans ce cas, que promet la morale ?

E. — Avec cette application persévérante on arrive au but.

DEUXIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Exercice tendant à faire trouver les mots qui doivent être accentués.

Instituteur.—Il s'agit, mes élèves, dans la fable qui a déjà fait l'objet de plusieurs leçons de lecture, d'un sansonnet que l'auteur du morceau, sans se préoccuper du genre ni de l'espèce de ces oiseaux, qualifie cependant par quel mot ?

Elève. — L'auteur de cette fable nous dit, dans le titre, que ce sansonnet était *malin*.

I. — Et comme nous avons déjà reconnu, dans d'autres leçons de lecture, que les expressions qui servent à qualifier et à déterminer d'une manière spéciale l'objet dont on parle, sont d'une certaine importance pour l'auditeur, vous pouvez conclure pour le cas présent...?

E. — Qu'il faut appuyer un peu sur le mot *malin*.

I. — Comment donc lirez-vous le titre, Louis ?

E. — Le *malin* sansonnet.

I. — Est-ce une chose commune, ordinaire, qu'un oiseau s'avise de boire à une bouteille ?

E. — C'est certainement une chose extraordinaire, bien rare, que de voir un oiseau boire à une bouteille.

I. — Il y a par conséquent deux mots, dans la première phrase, sur lesquels il faut attirer l'attention de l'auditeur, deux mots qui expriment ce que vous venez de dire ?

E. — Ce sont les mots : *sansonnet* et *bouteille*.

I. — Justement. Lisez donc la première phrase.

E. — Un *sansonnet*, tourmenté par la soif, voulait boire à une bouteille.

I. — Qui pourrait me dire pourquoi il ne faut pas accentuer le mot *bec* ?

E. — Il ne faut pas accentuer le mot *bec*, parce que le sansonnet ne peut évidemment boire que par le bec.

I. — Il faut en outre appuyer sur les mots *pas atteindre*, parce que c'est une chose à laquelle on pouvait ne pas penser.

L'auditeur, en présence de ce fait, se demandera alors naturellement quoi... ?

E. — L'auditeur se demandera : Que va faire le sansonnet ?

I. — Vous avez bien saisi mon idée, et la réponse à cette question indiquera aussi différents mots qu'il importe d'accentuer. Regardez dans le livre, essayez de lire la phrase tout bas, vous me direz facilement quels sont ces mots.

E. — Je crois qu'il faut accentuer les mots : *becqueter*, *s'appuyer*, *trop faible*.

I. — Eh bien, nous allons lire ainsi la phrase et nous en jugerons.

Qu'exprime le mot *renverser* par rapport aux efforts faits par le sansonnet ?

E. — Les efforts du sansonnet tendaient à renverser la

bouteille : par conséquent *renverser la bouteille* exprime le but de ces efforts.

I. — Voilà aussi le motif pour lequel il faut faire ressortir ces mots en lisant.

Remarque. — Nous croyons superflu de continuer à traiter tout le morceau par questions et par réponses, afin d'indiquer la marche à suivre pour faire trouver par les enfants les mots à accentuer. Nous nous bornerons, dans ce qui suit, à indiquer les raisons propres à justifier la nécessité d'accentuer tel mot plutôt que tel autre.

a) Le mot *faible* indique la cause ; les mots à *la fin* renferment la pensée *après ces essais malheureux* ; c'est ce qu'il faut dénoter par l'accentuation. Ces mêmes motifs font en outre pressentir que l'oiseau a trouvé un autre moyen pour arriver à son but, et, attendu que cela provoque naturellement la demande : *lequel donc ?* il faut pour cette raison appuyer plus fortement sur les mots *malin* et *réfléchi*.

b) Les réflexions font toujours naître des idées ; mais celles-ci peuvent être heureuses ou malheureuses ; il s'ensuit qu'il faut appuyer sur le mot *heureuse* et dire plus bas le mot *idée*.

c) C'est une règle générale d'accentuer les déterminations plus fortement que le mot déterminé ; conséquemment, accentuez les mots *petites pierres* et *bouteille*.

d) Les mots *jusqu'à portée du bec* déterminent le degré de hauteur à laquelle s'est élevée l'eau et annoncent déjà ce qui est devenu possible pour le sansonnet. L'expression *apaiser* est en rapport intime avec *à portée du bec*, et doit naturellement être accentuée.

e) *Ne vous découragez point dans vos études*, c'est là une exhortation. Le mode employé est l'impératif. Dans toutes les phrases employées à l'impératif, le mot qui renferme l'ordre reçoit le ton, et puisque c'est ici un commandement négatif, ce sont les mots *ne... point* qu'il faut accentuer.

f) Le mot *difficiles*, comme détermination du verbe être, et *persévérante*, comme qualifiant *application*, seront à accentuer.

g) Le ton général à prendre pour lire ce morceau est celui de la narration. Les propositions *il se mit à donner des coups de bec, il essaya de s'appuyer*, etc., doivent être lues en mettant un peu d'animation dans la voix. Aux mots à *la fin* on reprend le ton calme et la voix plus basse

au mot *réflexions* la voix s'élève, afin d'exciter la curiosité de l'auditeur. La morale sera lue très-lentement et d'un ton très-grave.

Après avoir traité ainsi avec les élèves les mots à accentuer, l'instituteur aura soin de lire lui-même tout le morceau à haute voix. Il le fera lire ensuite par plusieurs élèves, et par les meilleurs lecteurs, d'abord individuellement, puis par tous simultanément.

TROISIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Lecture avec exercices d'orthographe et de grammaire.

(Voir les exercices de ce genre indiqués à la page 191.)

QUATRIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Exercices ayant pour but de faire développer par écrit par les élèves l'un ou l'autre point donné du morceau de lecture.

Premier devoir.

Instituteur. — Énumérez les différents essais du sansonnet, pour atteindre à l'eau qui se trouvait dans la bouteille.

Manière de traiter ce sujet par écrit.

Élève. — Le sansonnet voulait apaiser sa soif avec l'eau qui se trouvait dans une bouteille. — Pour cela il passa son bec dans le goulot de la bouteille, et comme il ne pouvait arriver jusqu'à l'eau, il becqueta le verre pour le casser. — Le moyen ne réussissant pas davantage, il s'appuya fortement contre la bouteille, pour la renverser ; et, comme il n'y parvint pas, il ramassa des pierres, les introduisit dans la bouteille, et l'eau monta assez haut pour qu'il pût y atteindre avec son bec (1).

(1) Nous prions le lecteur de ne point perdre de vue que cette réponse ainsi que celles qui vont suivre dans cet entretien, sont données par écrit, et doivent par conséquent être considérées comme le résultat d'un travail mûrement réfléchi.

Deuxième devoir.

I. — Indiquez les obstacles qui empêchent le sansonnet d'arriver à son but.

E. écrit sur une ardoise ce qui suit :

« Le bec du sansonnet était trop court pour atteindre à l'eau dans la bouteille. — Le verre de la bouteille était trop épais et trop fort, pour que le sansonnet pût le briser. — L'oiseau était trop faible pour renverser la bouteille. Il y avait donc trois obstacles qui arrêtaient le sansonnet, à savoir : le trop peu de longueur du bec, l'épaisseur du verre, et enfin la faiblesse de l'oiseau ou le poids de la bouteille. »

Troisième devoir.

I. — Faites une appréciation des moyens que le sansonnet employa pour arriver à son but.

E. — Le premier moyen : passer le bec dans le goulot, ne lui réussit pas ; le second : becqueter le verre, non plus ; le troisième : s'appuyer contre la bouteille, pas davantage ; mais par le quatrième : ramasser des pierres qu'il introduisit dans la bouteille, il réussit.

I. — Des moyens par lesquels on n'atteint pas un but proposé, sont des *moyens non appropriés au but* ; et ceux par lesquels on parvient au but, sont des *moyens adaptés* ou *appropriés au but* ; par conséquent les trois premiers moyens sont ?

E. — Les trois premiers de ces moyens sont des moyens non appropriés au but, tandis que le quatrième moyen est un moyen qui est adapté au but proposé.

Quatrième devoir.

I. — Justifiez les qualifications *malin* et *infatigable* que l'on attribue au sansonnet de la fable.

E. — Le sansonnet trouva un moyen à l'aide duquel il parvint à avoir de l'eau. Celui qui sait toujours découvrir le moyen d'arriver à ce qu'il se propose, est *malin*. — Le

sansonnet s'était proposé un but qu'il cherchait à atteindre : il voulait parvenir à avoir de l'eau. Mais ses efforts furent entravés par différents obstacles, qu'il ne pouvait surmonter. Néanmoins il ne se découragea point, c'est-à-dire les obstacles ne le fatiguèrent pas au point de lui faire abandonner son but ; c'est pourquoi il est appelé *infatigable*.

Cinquième devoir.

I. — Démontrez le rapport entre le dernier moyen employé et le succès qui a suivi.

E. — La bouteille n'était pas entièrement remplie ; il y avait encore du vide dans le goulot. Le sansonnet mit des pierres dans la bouteille ; les pierres, occupant nécessairement une certaine place dans la bouteille, chassèrent l'eau de cette place, et par là l'eau monta dans la bouteille.

Sixième devoir.

I. — Justifiez la morale.

E. — La fable nous engage à ne pas nous décourager dans les études, quoiqu'elles puissent être difficiles. Le sansonnet voulait arriver à l'eau, ce qui lui était rendu difficile par différents obstacles ; mais il ne se découragea pas. Celui qui apprend veut aussi parvenir à quelque chose : au perfectionnement du cœur et de l'intelligence. — L'étude peut lui être difficile, mais ce n'est pas une raison pour qu'il ne travaille pas avec courage à vaincre les obstacles. De même que le sansonnet par ses essais différents et persévérants est parvenu à avoir de l'eau, de même l'élève persévérant et appliqué acquerra des connaissances et deviendra plus vertueux (1).

(1) Il va de soi que de pareils devoirs ne peuvent être exigés que des élèves de la division supérieure d'une *bonne école*.

CINQUIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Imitations.

Remarque. — Dans cet exercice il faut distinguer quatre degrés différents : 1° L'instituteur a dans l'idée une imitation déterminée et il dirige les élèves de manière à la leur faire trouver. — 2° L'instituteur désigne le sujet de l'imitation et, en posant le modèle, attire l'attention des enfants sur les points qu'ils doivent principalement imiter. — 3° Le titre de l'imitation est donné. — 4° On demande simplement une imitation en déterminant toutefois, dans le cas où le modèle est une fable, si le personnage actif est un *homme*, un *animal* ou un *objet inanimé*.

Il importe aussi avant tout de donner aux élèves une idée claire de la manière d'imiter. A cette fin, il convient que l'instituteur lui-même fasse l'imitation de quelques propositions, par exemple :

SUJETS.

a) Un bœuf affamé qui paissait dans une maigre prairie, éprouva le désir de manger du trèfle qui se trouvait dans un champ voisin. Mais il n'y pouvait atteindre parce que le terrain où se trouvait le trèfle était entouré d'une haie très-haute et très-épaisse.

b) Un chat affamé convoitait le rôti qui se trouvait dans une armoire fermée par un treillis ; il ne pouvait arriver avec ses pattes à la viande, parce que les fils de fer étaient trop rapprochés les uns les autres.

c) Un petit garçon fort studieux désirait apprendre une foule de choses utiles ; mais il en était empêché parce qu'il n'avait pas l'argent nécessaire pour se procurer des livres.

d) Un pauvre malade avait besoin du médecin ; mais il ne pouvait l'envoyer chercher parce qu'il n'avait pas d'argent pour le payer, etc.

Après cela, on peut essayer de faire composer une imitation sur le morceau même, par exemple :

Le sansonnet, qui désirait quelque chose, vit les efforts qu'il faisait pour arriver à l'eau, se briser contre un, deux, trois obstacles. A la fin, il trouva un moyen qui le tira d'embarras.

Instituteur. — Je me représente un petit garçon qui désire arriver sur l'autre bord d'un ruisseau, mais il ne peut y parvenir. Pourquoi pas ?

Élève. — Parce qu'il n'y a pas de pont.

I. — Quelle réflexion fera-t-il ?

E. — Le petit garçon sera tenté de franchir le ruisseau.

I. — Mais il est arrêté dans l'exécution de ce projet par un autre obstacle ; lequel, par exemple ?

E. — Il rencontre tout de suite un autre obstacle par lequel il se voit arrêté dans la réalisation de son projet : *le ruisseau est trop large.*

I. — Ceci provoque chez le petit garçon une autre idée ; qui me dira laquelle ?

E. — Celle de *traverser* le ruisseau.

I. — Mais un nouvel obstacle surgit ; devinez lequel ?

E. — Il est probable que le ruisseau est *trop profond.*

I. — Comment va-t-il surmonter cet obstacle ? — Peut-être le san-sonnet lui-même nous en indiquera-t-il le moyen.

En effet, le garçon ramasse des pierres, et en jette dans le ruisseau une assez grande quantité pour qu'elles ressortent au-dessus de la surface de l'eau ; il y pose le pied et d'un saut il se trouve sur l'autre rive.

Maintenant, Charles, vous allez essayer de reprendre l'imitation dans son ensemble, voyons.

E. — Un petit garçon désirait se trouver sur l'autre bord d'un ruisseau, mais comme il n'y avait pas de pont, il ne pouvait y parvenir. Il songea à le franchir, etc., etc.

I. — Quel titre pourriez-vous donner à cette imitation ?

E. — On pourrait l'intituler : *le Petit Garçon malin.*

Remarque. — Après avoir fait réciter cette imitation par plusieurs élèves, on la leur donne à transcrire comme devoir dans leur cahier de brouillon, pour la recopier ensuite au net.

SIXIÈME ENTRETIEN SUR LE MÊME SUJET.

Établir une parallèle entre le sujet lu et celui qui peut être donné par l'instituteur.

LE SANSONNET MALIN.

LE PETIT GARÇON MALIN.

- | | |
|--|---|
| 1° Un sansonnet voulait boire. | Un petit garçon voulait arriver à l'autre bord d'un ruisseau. |
| 2° Le sansonnet passe son bec dans le goulot. | Le petit garçon cherche un pont pour arriver à son but. |
| 3° L'eau est trop basse dans la bouteille. | Il n'y a point de pont. |
| 4° Le sansonnet veut becqueter dans le verre, etc. | Le petit garçon veut sauter par-dessus le ruisseau. |
| 5° Le verre est trop épais. | Le ruisseau est trop large. |
| 6° Le sansonnet essaye de renverser la bouteille. | Le petit garçon se dispose à passer à gué. |
| 7° La bouteille est trop lourde. | Le petit garçon ne peut ôter ses bottes. |
| 8° Le sansonnet ramasse des pierres. | Le petit garçon apporte des pierres. |
| 9° Le sansonnet introduit les pierres dans la bouteille. | Le petit garçon les jette au milieu du ruisseau. |
| 10° L'eau monte dans la bouteille. | Les pierres s'élèvent au-dessus de l'eau. |
| 11° Le sansonnet parvient à boire. | Le petit garçon parvient à l'autre bord. |
-

V. — MÉTHODE D'ORTHOGRAPHE.

INTRODUCTION.

Dans le cours de calligraphie, les élèves ont appris à former les lettres d'une façon nouvelle; ils les distinguent très-facilement les unes des autres, et ils sont parvenus à leur donner une tournure agréable à l'œil. Maintenant il s'agit pour eux de réunir ces caractères, nécessaires à la représentation des mots, à des syllabes d'une manière exacte. Sans cette connaissance indispensable, il serait impossible de comprendre et même de déchiffrer le moindre manuscrit.

C'est une des exigences de notre époque, et cette exigence est très-raisonnable : tout homme qui veut ne pas être confondu dans les rangs infimes de la société, dans la masse ignorante, doit connaître l'orthographe, sinon à fond, du moins dans une certaine mesure.

Avant d'aborder les moyens que nous croyons les plus propres à l'enseignement de cette branche de l'éducation, nous examinerons la question suivante.

CHAPITRE PREMIER.

QUAND FAUT-IL COMMENCER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE
DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ?

Les exercices préparatoires commencent aussitôt que les enfants sont en état de réunir deux sons, au moyen de l'enseignement simultané de la lecture et l'écriture. On ne peut donc aborder l'orthographe que lorsqu'ils ont acquis l'habileté nécessaire pour former les lettres, écrire des syllabes et même de petits mots. Les exercices d'émission des sons sont, jusqu'à un certain point, de véritables exercices d'orthographe ; mais, et tout le monde sera de notre avis, on n'obtiendra un résultat satisfaisant que si, chaque semaine, on consacre au moins *quelques heures* à des exercices ayant exclusivement l'orthographe pour objet.

Des pédagogues renommés se sont efforcés de prouver dans leurs écrits qu'il était inutile d'instituer des exercices d'orthographe proprement dits ; selon eux, on devait s'en occuper simultanément avec la lecture, l'écriture, les exercices du style et l'enseignement de la grammaire.

La pratique nous a démontré que cette opinion est mal fondée, et que ce procédé n'aboutit, pour la langue française au moins, à aucun résultat satisfaisant. Notre propre expérience nous l'a prouvé : dans une école primaire, il est indispensable d'introduire des exercices d'orthographe proprement dits. On doit même commencer de bonne heure, avant que l'enfant ait contracté une manière vicieuse d'orthographier ; il faut, nous le répétons, que l'en-

fant s'habitue à l'orthographe adoptée, et qu'il apprenne cette orthographe dans des leçons exclusivement consacrées à cet enseignement.

CHAPITRE II.

EXERCICES PRÉLIMINAIRES.

Avant d'aborder l'orthographe proprement dite, les élèves ont subi diverses préparations, ont été soumis à différentes initiations préliminaires.

1° Les exercices préparatoires de lecture mettent d'abord les enfants en état d'énoncer chaque son d'une manière claire et distincte ; ils ne confondent plus, l'un avec l'autre, l'*e* muet, l'*è* ouvert et l'*é* fermé ; ils établissent sans peine une distinction entre les sons durs, tels que *s*, *t*, et d'autres plus doux, comme le *g* et le *c*. Ils sont assez avancés pour ne pas omettre de sons dans les mots d'une certaine longueur, et pour ne rien ajouter à ces mots. Arrivés à ce point, ils comprennent sans difficulté quelques-unes des règles importantes de l'orthographe.

2° Grâce à l'emploi de la méthode par émission des sons, l'oreille s'est déjà jusqu'à un certain point habituée à distinguer, et la main à reproduire certains mots dont l'orthographe présente des difficultés.

3° L'emploi de quelques signes de ponctuation, tels que la *virgule* et le *point*, ne leur est déjà plus inconnu ; on leur a appris à séparer par une virgule les différents mots qu'on leur dictait, à mettre un point à la fin de leur devoir, après le titre, et à la fin de chaque phrase.

Il ne faut pas négliger les racines, les mots dérivés, les

préfixes et les postfixes; tout cela sera fort utile à l'enfant auquel on se propose de donner un cours complet d'orthographe.

CHAPITRE III.

PRINCIPALES RÈGLES D'ORTHOGRAPHE (1).

Nous n'avons pas l'intention de reproduire ici toutes les règles que les grammairiens ont établies. Nous nous bornerons à résumer celles de ces règles dont l'application est la plus fréquente, et l'emploi le plus facile.

Nous pensons pouvoir subdiviser ces règles en quatre catégories que nous désignerons par les rubriques suivantes : 1° *consonne finale, dérivation*; 2° *distinction des genres*; 3° *consonnance*; 4° *doublement des consonnes*.

§ I^{er}. — *Consonne finale, dérivation.*

Dans une immense quantité de mots terminés par une consonne qui ne se prononce pas, cette consonne est indiquée par la dérivation. Ainsi le mot *bond* s'écrit par un *d* parce qu'il a pour dérivé *bondir*; *affront* par un *t* parce qu'il a pour dérivé *affronter*.

L'élève qui se trouve dans le cas d'écrire un de ces mots cherchera dans sa mémoire s'il en connaît quelque dérivé. Ce dérivé trouvé, il saura, sauf les exceptions, de quelle consonne finale il devra se servir.

(1) Les nombreuses exceptions que l'on remarquera à la suite d'une règle prouvent à l'évidence que c'est moins en faisant apprendre par cœur ces règles que les enfants parviennent à écrire correctement, que par les autres procédés dont nous recommandons la mise à exécution.

§ II. — *Distinction des genres.*

On a fondé sur cette distinction des genres la règle suivante qui reçoit un grand nombre d'applications.

On écrit avec un *e* muet final les substantifs féminins terminés par le son :

1° AI : *une claie, une raie.*

Excepté : *la paix.*

2° É : *la croisée, une épée, la dictée.*

Excepté : *clef*, les mots en *tié*, et quelques-uns en *té*, comme *charité, vérité.*

3° I : *la vie, la folie.*

Excepté : *la souris, la fourmi, la brebis, la houri, la merci, la perdrix, la nuit.*

4° U : *la vue, la rue.*

Excepté : *la bru, de la glu, la tribu, la vertu.*

5° EU : *la lieue, la queue.*

6° OI : *la joie, la soie.*

Excepté : *la foi, la croix, la voix, la noix, la poix, une fois.*

7° OU : *joue, roue.*

Excepté : *la toux.*

§ III. — *Consonnances.*

AIRE, IAIRE, IÈRE. — On écrit par *aire* les substantifs et les adjectifs formés d'un mot plus court : *actionnaire, propriétaire*, etc., formés d'*action*, de *propriété*, etc. *laire* termine les substantifs masculins : *bréviaire, plagiaire* ; excepté : *lierre, cimetière.* *Ière* termine les substantifs féminins : *lumière, prière* ; excepté : *pièce.*

AN, EN, EM. — Au commencement des verbes on écrit *en* ou *em* : *entrer, emporter, etc.* Excepté : *ancrer, amputer, antidater, anticiper, ambitionner, amplifier.*

On écrit par **EN** les substantifs dont la finale se prononce *ancion* : *mention, pension* ; et les verbes en *endre* : *vendre prendre* ; excepté : *répandre.*

On emploie **an** dans le corps des mots, avant *g* : *échange, louange*, et avant et après *ch* : *chanter, méchant* ; excepté *venger, pencher*, et les dérivés.

ANCE, ANCE, ENCE, ENSE. — On écrit par *ance* les substantifs formés d'un participe présent : *abondance* formé d'*abondant*, etc. Excepté : *préférence, existence, semence, etc.*

Anse termine : *danse, transe, il panse* une blessure ; *ence* termine les substantifs non formés d'un participe présent : *conscience, urgence*, Excepté : *aisance, balance, etc.*

SION, TION, SSION, XION. — On écrit par *sion* les mots où cette syllabe finale est précédée de *l* ou de *r* : *expulsion, version*. Excepté : *assertion, désertion, insertion, portion.*

On écrit par **SSION** les mots terminés en *ession, mission, ou cussion* : *possession, discussion.*

On écrit par **XION** : *connexion, complexion, flexion, réflexion, fluxion.*

On écrit par **TION** tous les autres mots, excepté : *ascension, dimension, extension, pension, suspension, appréhension, passion, suspicion.*

MANT, MENT. — Tous les substantifs formés d'un verbe se terminent en **MENT** : *bâtiment, de bâtir, etc.* ; excepté : *calmant.*

§ IV. — Doublement des consonnes.

B se double dans *abbaye, abbé, rabbin, sabbat*.

C se double dans les mots qui commencent par *AC* : *accent, accusateur*. Excepté : *acabit, académie, acajou, acariâtre, etc.* ; — par *BAC* : *bacchanal, baccalauréat* : — par *EC* : *ecclésiastique* ; — par *OC* : *occasion, etc.* Excepté : *ocre, oculaire, oculiste*.

D se double dans *addition, reddition* et ses dérivés.

F se double dans les mots qui commencent par *AF, EF, DIF, OF, SUF*, et *SOUF* (excepté : *afin, Afrique, éfaufiler, éfourceau, soufre* et ses dérivés), au milieu des mots, et à la fin des mots suivants : *bouffe, chiffre, escogriffe, étoffe, gaffe, greffe, griffe, touffe, truffe*.

G se double dans *agglutiner, agglomérer, aggraver, suggérer, waggon*.

L se double dans les mots commençant par *AL*, par *COL* et par *IL* ; et dans tous ceux où l'on entend la double *l* ; — dans les mots : *balle, dalle, noix de galle, halle, intervalle, malle, je déballe, j'installe* ; — dans presque tous les mots en *elle*, excepté : *clientèle, parallèle, grele, fidèle, modèle, zèle* ; — dans *codicille, calville, je distille, mille, mantille*.

M se double dans les mots qui commencent par *COM* et par *IM*, suivis d'une voyelle ; excepté : *comédie, comestible, comète, comité, image, imaginer, imiter* ; — dans les mots *dommage, grammaire, grommeler, femme, gomme, hommage, homme, programme, sommeil, sommet* ; — dans les adverbes qui sont formés d'adjectifs en *ANT* ou en *ENT* : *abondamment, arrogamment*.

N se double dans une infinité de mots que l'usage seul

parviendra à faire connaître. On la double surtout dans le féminin des adjectifs en AN, en IEN, en ON, mais il y a beaucoup d'exceptions.

P se double dans les mots qui commencent par AP, HIP, HOU, OP et SUP. On écrit cependant avec un *p* : *apaiser*, *apercevoir*, *apitoyer*, *aplanir*, *apurer*, etc., etc., et *supin*, *suprême*, *supercherie*, etc. ; le *p* se double dans *enveloppe*, *grappe*, *houpe*, *huppe*, *nappe*, *nippe*, et les dérivés et composés ; partout ailleurs le *p* final est simple.

R se double dans certains mots qui commencent par AR, COR, IR, et où l'on fait entendre les deux *r* ; au futur et au conditionnel des verbes *voir*, *courir*, *pouvoir*, *mourir*.

S se double dans les mots en *SSION*, *MISSION*, et *CUSSION* ; dans *basse*, *bécasse*, *calebasse*, *carcasse*, *chasse*, *classe*, *cocasse*, *cuirasse*, *masse*, *tasse* (la plupart des autres mots de cette catégorie s'écrivent par *ACE*) ; les mots en *AISSE* ou *ESSE* ; excepté : *espèce*, *Grèce*, *nièce* et *pièce* ; la plupart des mots en *ISSE*, en *AUSSE* ou *OSSE*, et en *USSE*.

T se double dans les mots qui commencent par AT : *attention*, *attirer*, etc. ; excepté *atelier*, *atome*, *atroce*, etc. ; — dans *chatte*, *datte*, *jatte*, *latte*, *natte*, *patte* ; dans *baguette*, *assiette*, *dette*, *quite*, *botte*, *carotte*, *flotte*, *hotte*, *motte*, *butte*, *hutte*, *lutte*, *goutte*. Dans la plupart des autres mots on écrit *ATE*, *ÈTE*, *ITE*, *OTE* et *UTE*. C'est à l'usage qu'il faut recourir pour connaître les différences d'orthographe.

Z se double dans les mots *lazzi*, *mezzo-terme*, *pouzzolane*, etc.

Les consonnes *h*, *j*, *k*, *q*, *v*, *x*, ne se doublent jamais.

Nous le répétons, nous n'avons pas voulu donner ici un traité complet d'orthographe. L'impossibilité de tracer des préceptes absolus et la multitude d'exceptions que la plu-

part des règles entraînent à leur suite seraient de redoutables entraves à l'enseignement. Peut-être même trouvera-t-on que nous nous sommes déjà laissé entraîner un peu loin. Nous abandonnerons donc à l'instituteur lui-même le soin de choisir parmi les règles celles qu'il croira le plus utile de développer avec quelque étendue.

CHAPITRE IV.

MARCHE A SUIVRE POUR FAIRE APPRENDRE LES RÈGLES D'ORTHOGRAPHE.

Les enfants se fatigueraient bien vite si l'instituteur prétendait leur faire apprendre par cœur toutes ces règles l'une après l'autre ; il convient de les graver dans leur mémoire peu à peu, de les leur faire bien comprendre et de les appliquer à un grand nombre d'exemples.

Les plus avancés l'ont déjà appris dans la classe inférieure : il n'est pas du tout indifférent de représenter par des lettres quelconques les sons d'un mot, et souvent plusieurs mots ayant la même prononciation s'écrivent d'une toute autre façon et ont une signification toute différente. Pour le leur faire mieux apprécier, le maître leur indiquera la manière de représenter le même son par des signes différents ; il leur fera remarquer que de cette différence dépend entièrement la signification du mot, surtout lorsqu'il est isolé, par exemple : *mère, maire, mer*, etc.

L'instituteur prononce d'une manière claire et distincte un mot auquel doit s'appliquer la règle qu'il se propose de faire connaître. Les élèves décomposent ce mot en ses sons constituants et l'épellent immédiatement après.

Lorsque l'instituteur explique une règle d'orthographe,

il la fait répéter d'abord par chaque élève en particulier, ensuite par toute la classe, et la transcrit aussitôt après, sur la planche noire, en caractères lisibles. Les enfants lisent ce qui est écrit et le copient pour l'apprendre par cœur. Lorsque l'instituteur juge qu'ils ont eu le temps nécessaire pour se bien pénétrer de la règle, il leur dicte beaucoup de mots auxquels elle s'applique, en ayant soin de la faire répéter de temps en temps.

CHAPITRE V.

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE PROPREMENT DITS.

Il y a quatre exercices différents dont l'emploi est nécessaire et qui, d'après l'expérience, conduisent au but proposé.

Premier exercice.

Tous les enfants ont leur livre de lecture à la main ; l'instituteur leur indique un passage ; ils en lisent la première phrase à haute voix et simultanément ; ensuite un élève, désigné par le maître, répète le premier mot de cette phrase ; il en dit tout ce qu'il y a à dire, et fait des observations sur les points suivants :

1. Le nombre de syllabes dont le mot se compose.
2. La manière de décomposer ce mot.
3. L'espèce de mot, en ajoutant pourquoi c'est un substantif, un adjectif, etc.
4. Si le mot est écrit avec une lettre majuscule, dire pourquoi.
5. Le mot est-il radical ou dérivé ?

6. Motif pour lequel on a placé un des signes de ponctuation dans la phrase ou à la fin.

7. Si l'orthographe du mot diffère de la prononciation et si la manière de l'écrire est fondée sur une des règles d'orthographe ou de grammaire, énoncer cette règle.

Observation. — Les mots trop faciles et ceux qui sont répétés souvent dans le même morceau ne seront expliqués qu'une seule fois.

Pour soutenir l'attention des élèves les plus avancés, l'instituteur les charge de corriger les réponses de leurs camarades.

L'exercice que nous avons développé plus haut offre les avantages suivants :

a. L'enfant a sous les yeux le mot qui fait l'objet de l'entretien, et tous ceux qui assistent à la leçon en acquièrent une connaissance intuitive.

b. Par ces répétitions fréquentes d'une règle, l'enfant l'apprend et la retient plus facilement.

c. On habitue ainsi les élèves à réfléchir sur chaque mot; les questions qu'ils sont obligés de se faire leur deviennent familières; un exercice de ce genre est surtout très-avantageux pour les commençants.

d. Grand nombre de mots d'une certaine difficulté s'impriment par ce moyen dans la mémoire; chose très-importante par rapport à ces mots que l'on apprend seulement par l'usage.

e. En énonçant chaque fois les signes de ponctuation, les enfants s'habituent à les employer d'une manière satisfaisante.

Deuxième exercice.

Il s'agit d'écrire au tableau les phrases analysées d'après le procédé indiqué.

Voici la manière dont on agira :

Les enfants dictent et le maître écrit en faisant à dessein des fautes d'orthographe, ou bien encore le maître dicte et un élève désigné à cet effet écrit sur le tableau.

Les élèves recherchent les fautes qui se sont glissées dans la dictée ; ils citent en même temps la règle contre laquelle l'instituteur a péché, et la correction s'opère aussitôt. On fait corriger d'abord par les plus faibles, afin de leur procurer la satisfaction de la découverte ; les plus avancés relèvent ensuite les fautes que leurs camarades n'auront pu trouver. Dans le cas où ils n'auraient pu les découvrir toutes, l'instituteur exigera d'eux qu'ils ouvrent le livre de lecture et établissent attentivement la comparaison entre la phrase imprimée et celle qui se trouve écrite au tableau. Si cet essai ne produit pas le résultat voulu, le maître lui-même soulignera les mots mal écrits, et tâchera d'amener ses élèves à trouver les fautes qui jusque-là leur avaient échappé ; on pourrait aussi leur faire copier sur l'ardoise les mots mal écrits, tels qu'ils se trouvent sur la planche noire, et, rentrés chez eux, ils essayeront de découvrir la faute ainsi que la règle d'après laquelle le mot doit être corrigé.

Troisième exercice.

Le maître fait décomposer en sons, des mots homonymes, ou bien il dicte des phrases dans lesquelles il emploie

des mots dont la prononciation diffère peu, mais dont la signification est tout à fait différente : par exemple : *père, pair, mère, mer*, etc. Ces mots et ces phrases sont traités d'abord d'après le premier exercice; ensuite on les écrit sur la planche noire, et en dernier lieu, pour mieux exercer les enfants, on leur fait former des phrases dans lesquelles ces mots sont employés.

Quatrième exercice.

Après avoir écrit sous la dictée un morceau quelconque, les élèves se passeront les uns aux autres leurs ardoises avant de faire la correction de la dictée.

Ce changement s'exécute au commandement de l'instituteur de la manière suivante :

Le maître.— Tenez-vous droits. Attention. Changez les ardoises (en prononçant ce dernier mot lentement et appuyant sur la dernière syllabe).

Ces quelques mots suffisent pour rendre tous les enfants attentifs, et aussitôt la syllabe *doise* prononcée, les ardoises passent de l'un à l'autre, avec une rapidité et un ordre vraiment surprenants.

Pour éviter toute possibilité de fraude, il faut que le premier de la classe passe son ardoise à son camarade de droite, celui-ci à l'élève placé également à sa droite, et ainsi de suite jusqu'au dernier qui portera son ardoise au premier en rang. On écarte par cette manœuvre tout moyen de collusion; si les élèves se transmettaient réciproquement leurs ardoises, au lieu de marquer, de souligner et d'indiquer les fautes, comme cela doit se faire, ils se les corrigeraient mutuellement pour tromper le maître.

Cette opération effectuée, on commence la correction proprement dite ; chaque élève épelle un mot à haute voix ; les autres, la touche en main, examinent le mot épelé et le soulignent s'il est écrit contrairement à cette épellation.

Pour stimuler l'attention, nous recommandons encore, comme un moyen efficace, de faire désigner tout haut le nombre de fautes trouvées dans le travail de chaque élève et d'adresser quelques paroles de blâme ou d'éloge selon l'occurrence. Cela fait, les ardoises seront restituées en observant l'ordre précédemment indiqué.

L'exercice se termine par la correction des mots soulignés et par une inspection minutieuse faite par le maître.

VI. — MÉTHODE DES EXERCICES DE MÉMOIRE.

BUT.

Perfectionner la mémoire et la fortifier dans ses diverses opérations; faciliter la culture intellectuelle par des moyens rationnels et compatibles avec l'enseignement élémentaire; exercer une influence salutaire sur le langage; procurer à l'enfant la satisfaction de donner par une récitation convenable, une preuve de son application, et le disposer à retenir les choses apprises et à mieux comprendre l'ensemble d'un sujet littéraire; faire recueillir, dans la jeunesse, un précieux trésor de vérités, de règles de conduite, de maximes, etc., qui peuvent être considérées comme une source de consolations dans les peines de la vie.

CHAPITRE PREMIER.

IMPORTANCE ET BUT DES EXERCICES DE MÉMOIRE.

Il fut un temps où, grâce à l'insouciance des instituteurs et à leur mode de procéder, toute branche d'enseignement était rabaisée au niveau d'une opération purement mécanique, d'un simple travail de mémoire. On exerçait la mé-

moire au détriment de toutes les autres facultés. Aujourd'hui encore, il est des établissements d'éducation où l'on ne vise qu'à cultiver la mémoire à l'aide de matériaux choisis avec aussi peu de discernement que d'intelligence et de goût. On a cependant reconnu que, pour retirer quelque utilité de ce travail, il faut employer des moyens simples et naturels, et soumettre les enfants à des exercices propres à perfectionner en eux la mémoire et à la fortifier dans ses diverses opérations.

Sans la mémoire, il ne resterait en notre esprit aucune image ; un levier puissant ferait défaut à l'intelligence, toute intuition cesserait d'exercer son influence au moment même où s'arrêterait son action. En un mot, sans la mémoire, toute culture intellectuelle, toute connaissance historique serait impossible.

De ce qui précède, il résulte que le développement de la mémoire rentre dans les attributions de l'école élémentaire.

On distingue habituellement la mémoire des nombres, celle des mots et celle des choses. Il serait, à notre avis, plus convenable d'établir la division suivante : la mémoire des objets et celle des représentations de ces objets ; ou, s'il est permis de s'exprimer ainsi, la mémoire *matérielle* et la mémoire *formelle*. Relativement à l'école primaire, l'une et l'autre sont d'une égale importance.

Le but des exercices de mémoire dans l'école élémentaire doit être, sans contredit : 1° de concevoir la leçon, 2° de la retenir, 3° de la répéter.

Nous conseillons fortement de commencer de bonne heure les exercices de mémoire, puisque avec l'âge cette pré-

cieuse faculté de l'âme devient moins susceptible de culture.

La culture de la mémoire par les moyens artificiels, connus sous le nom de mnémonique, est incompatible avec la nature de notre enseignement élémentaire ; il n'est donc pas sérieusement à craindre de la voir introduire dans nos écoles. On ne doit employer dans celles-ci que des moyens naturels, tels que faire apprendre par cœur et exiger de fréquentes répétitions. A coup sûr les élèves en retireront plus de profit que si on leur appliquait toute la science de la mnémotechnie, qui au fond est plus ou moins entachée de charlatanisme. M. C. L. Schweizer, inspecteur de l'école normale à Weimar, dans son ouvrage sur la méthodique, que nous avons consulté pour notre méthode des exercices de mémoire et pour celle du dessin, dit que la mnémonique ne contribue guère à la formation de la mémoire proprement dite, qu'elle est simplement un moyen artificiel de retenir et de répéter plus aisément certaines choses. Il lui manque donc l'élément principal, la puissance de développer les facultés intellectuelles.

CHAPITRE II.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

Dans la classe élémentaire, la mémoire s'exerce d'abord sur les sons et les lettres qui les représentent, sur les nombres et les chiffres ; vient ensuite la répétition de petites phrases dans les exercices par intuition ; puis la nomenclature des objets servant à ces exercices, les qualités qui les distinguent, les noms par lesquels on désigne leurs diverses parties. Mais ces exercices, dont le *but prin-*

cipal est tout autre que de former la mémoire, sont incomplets et insuffisants ; il en faut d'autres qui aient essentiellement pour objet la culture de cette faculté.

A un jour fixe, chaque semaine, on explique soit une maxime religieuse ou morale, soit un proverbe, soit une sentence qui se rattache spécialement à la leçon de religion ou à celle par intuition.

On commencera par des maximes de deux lignes et l'on aura soin de n'augmenter la matière que si l'enfant manifeste lui-même le désir d'apprendre d'avantage. On procédera de la manière suivante : Le lundi, par exemple, après la leçon de religion, l'instituteur débitera, à voix haute et claire et avec l'accent convenable, une maxime qu'il aura choisie. Un des élèves la répétera, plusieurs autres la rediront successivement, puis on procédera à la répétition simultanée. Avant le départ des enfants (à onze heures), il est nécessaire de rappeler à leur souvenir la maxime apprise, afin qu'ils y pensent encore dans la maison paternelle. A la rentrée en classe, après-midi, on fait derechef réciter la maxime ou les vers expliqués le matin ; bien entendu, après la prière. Du moment que les enfants ont acquis une certaine facilité dans la lecture mécanique, l'instituteur leur lira une maxime ou un vers de leur livre, et fera répéter tantôt individuellement, tantôt simultanément, ce qu'il aura lu. Pour cet exercice, le livre de lecture mis entre les mains des enfants doit renfermer un choix de maximes et de morceaux de poésie à leur portée.

Dans le choix de la matière à apprendre par cœur, l'instituteur doit s'assurer non-seulement si elle est intelligible pour l'enfant, mais encore si elle est propre à exercer une influence favorable sur le cœur de l'élève. Il convient d'é-

viter toute expression de nature à blesser l'oreille ou le sentiment du jeune auditoire.

En même temps que ces exercices déjà indiqués, nous en recommandons un autre, que voici :

A la fin d'une leçon quelconque, l'instituteur, pour perfectionner la mémoire, citera trois, quatre, cinq, six mots et d'avantage, que les enfants répéteront après une pause plus ou moins longue.

Pour faciliter cet exercice aux enfants, voici la marche que l'on pourra adopter :

1° On choisit des mots indiquant des objets réunis habituellement dans le même endroit ; par exemple : arbre, plante, fleur, jardin, fruit, etc. ;

2° Ces mots indiqueront les parties constitutives d'un objet ; par exemple : porte, fenêtre, escalier, plancher, cheminée, etc. ;

3° On choisira des mots commençant tous par la même lettre ; par exemple : pupitre, pomme, porc, planche, pince, pepin, etc.

Afin de varier ces exercices et d'y introduire des difficultés, on aura recours à différents moyens :

a. On aura soin de choisir des mots tout à fait hétérogènes, ou des termes abstraits, ou des synonymes, ou des homonymes.

b. On exigera ensuite que les enfants répètent ces mots, 1° dans l'ordre que l'on a suivi en les leur dictant, 2° dans l'ordre inverse, 3° en omettant successivement le deuxième mot, le troisième, le quatrième, etc.

Un maître intelligent n'éprouvera aucune difficulté à multiplier ces exercices et à leur donner, en les variant à l'infini, tout le charme de la nouveauté.

Ces exercices sont d'une utilité incontestable. Leur action s'étend sur l'existence entière ; ils facilitent aux enfants les moyens de s'acquitter plus tard avec succès des diverses obligations que leur imposera leur état, leur condition.

Avant de nous occuper de la division moyenne, nous devons recommander un exercice dont l'application nous a toujours procuré un grand avantage. Voici ce procédé :

Le maître raconte une petite histoire, une anecdote à la portée des enfants, et débitée en termes bien intelligibles pour des auditeurs de cet âge ; il leur adresse ensuite des questions auxquelles ils sont tenus de répondre en récitant quelques-unes des phrases de l'histoire même. Cela fait, l'un des élèves essaye de reproduire la narration jusqu'à l'endroit désigné par l'instituteur. Un autre lui succède et continue, soit jusqu'à un autre point indiqué, soit jusqu'à la fin.

Il va de soi qu'il ne faut pas se montrer trop exigeant, ni par rapport à l'enchaînement des idées, ni relativement aux expressions employées.

L'enfant ne sera d'abord astreint qu'à retenir les noms des principaux personnages et les faits les plus importants ; plus tard le maître s'occupera de perfectionner le langage, d'améliorer la diction, etc.

Pour terminer, on tirera de l'histoire racontée une déduction morale ; les enfants devront la trouver eux-mêmes à l'aide des questions que le maître leur posera.

Les exercices spéciaux de mémoire pour la division moyenne ont pour objet des fables, des narrations, des poésies morales et religieuses, etc., à la portée des enfants ; ensuite des sentences morales, quelques prières d'école,

les évangiles des dimanches, l'histoire sainte, le catéchisme et l'histoire du pays.

Ces devoirs, donnés à jour fixe chaque semaine, seront d'abord lus à haute voix, très-distinctement et très-clairement expliqués. Dans le courant de la semaine on appelle au souvenir des élèves la leçon qu'ils ont à savoir par cœur ; par ce moyen ils n'ajourneront pas la besogne jusqu'au dernier moment.

Il est d'ailleurs très-avantageux de mettre entre leurs mains un recueil de petites poésies, de chansons dont les sujets soient empruntés à la vie de l'enfance et qui soient propres à développer en eux le sentiment religieux, la piété filiale et l'amour de la patrie.

Dans le paragraphe suivant, nous exposerons la manière de procéder la plus rationnelle, à notre avis, dans les exercices de ce genre.

Quant à la division supérieure, voici en quoi consiste la matière des exercices de mémoire :

- 1° Des chansons morales et religieuses ;
- 2° Des sentences et des vers bien choisis ;
- 3° Des fables et autres poèmes, des discours appropriés à l'âge et à la force intellectuelle des enfants de cette classe.

Il sera bon de consacrer une heure par semaine à ces exercices ; on aura grand soin en même temps d'expliquer convenablement la matière avant de la faire apprendre par cœur. Cette observation a un triple but :

- 1° De faire disparaître une manière d'apprendre toute machinale ;
- 2° De prévenir une récitation sans expression ;

3° Enfin, de ne pas exposer les élèves à choisir des sujets qui ne leur conviennent point.

Bien que l'instituteur doive décider en dernier ressort quelle est la pièce à apprendre par cœur, il peut néanmoins permettre aux élèves de lui faire des propositions ; il trouvera ici le moyen d'apprécier leur discernement.

L'enseignement de l'histoire sainte et du catéchisme, celui de l'histoire profane, de la géographie et de l'histoire naturelle contribuent puissamment au développement de la mémoire ; cependant, il ne faut pas le perdre de vue : dans ces diverses études on se propose un tout autre but, et il ne faut pas ici une récitation littérale, comme l'exigent certains exercices de mémoire proprement dits.

CHAPITRE III.

MANIÈRE DE FAIRE RÉCITER PAR CŒUR.

On est généralement porté à croire qu'il est à peu près indifférent de faire réciter, soit par le maître, soit par le moniteur, soit par tout autre personne, ce que les enfants ont appris par cœur, ou d'employer pour cette récitation tel ou tel autre moyen. Je suis d'un avis opposé. Il est évident que, si l'on veut se donner la peine d'imprimer à ces exercices une direction convenable, il y a moyen d'y rattacher une foule d'observations d'une grande utilité pour les élèves.

Tout ce que nous avons à dire sur ce point se rattache aux trois questions suivantes :

1° Quand faut-il faire réciter ?

2° Qui doit faire réciter ?

3° Comment faut-il faire réciter ?

A la première question, je réponds : Il faut faire réciter à jour et à heure fixe. L'enfant doit savoir positivement l'heure consacrée à la répétition de ce qu'il a appris ; sinon il aura recours à des prétextes pour réclamer l'indulgence du maître. En second lieu, il faut, entre les deux exercices, un intervalle suffisant pour que l'élève puisse apprendre ce qu'il doit savoir.

Qui doit faire réciter ? — C'est l'instituteur lui-même. Notre but est ici d'obtenir, non pas une récitation machinale, mais bien une narration à laquelle doivent prendre part et l'esprit et le cœur de l'enfant ; il faut en outre, en dirigeant la répétition, proportionner les indications à l'intelligence de l'élève, tantôt lui expliquer ce qu'il ne comprend pas, tantôt lui apprendre ce qu'il ignore ; cette double tâche est trop importante et trop difficile pour qu'on l'abandonne à un moniteur. On ne peut supposer à ce dernier le discernement nécessaire pour apprécier si c'est par paresse, par défaut d'intelligence ou peut-être à la suite de circonstances domestiques particulières, que l'enfant n'a pas appris sa leçon. Celui qui fait répéter les élèves doit encore examiner si, dans ce dernier cas, il y a légèreté, timidité ou négligence. Toutes ces conditions réunies indiquent assez qu'à l'instituteur seul il appartient de faire réciter les leçons.

Les instituteurs pratiques le savent trop bien du reste, l'assistance d'un moniteur en pareille circonstance peut avoir des conséquences très-funestes par rapport à la moralité des enfants. Les uns, pour se soustraire à la sévérité du maître, essayeront de corrompre le moniteur ; les autres chercheront par mille moyens à tromper ce dernier ; si, d'un autre côté, il transmet un rapport consciencieux,

il n'est pas rare de le voir devenir l'objet d'une haine profonde de la part de ses condisciples.

Nous en concluons que, dans l'intérêt de l'école, l'instituteur doit s'occuper lui-même de cette besogne ; il s'épargnera encore, par ce moyen, toute espèce de désagréments avec les parents dont la susceptibilité est toujours très-grande, lorsque leurs enfants subissent une punition provoquée par le rapport d'un autre élève. Si d'ailleurs le temps manque absolument à l'instituteur, nous lui conseillons de choisir, pour y suppléer, le meilleur élève de la division supérieure, celui qui a le plus de douceur de caractère, qui est le plus généralement aimé et le plus estimé de la classe, qui possède toutes les connaissances nécessaires. En tout cas l'instituteur se réservera le droit d'inspection, et jamais il ne punira qu'après avoir lui-même examiné l'affaire.

Comment faut-il faire réciter ?

Il y a deux manières de procéder : en s'adressant à toute la classe ou à chaque élève individuellement. Bien que la récitation simultanée fasse gagner du temps et offre d'autres avantages dont nous parlerons plus bas, nous donnons néanmoins la préférence à la répétition individuelle. En voici les raisons :

Par la récitation simultanée on ne peut atteindre qu'en partie le but que l'on se propose dans ces exercices. Jamais on ne distinguera les élèves qui ont *bien étudié* de ceux qui l'ont fait *superficiellement* ; ceux qui *parlent bien* et qui prononcent avec expression de ceux qui récitent *machinalement*, etc., etc. Par la répétition individuelle, au contraire, on parvient à connaître la force de chaque élève et l'on peut proportionner aux besoins de chacun le secours

à offrir. Cependant ce n'est pas un motif pour exclure absolument la récitation simultanée. Il sera bon d'employer l'un de ces procédés sans rejeter absolument l'autre.

Outre l'avantage signalé plus haut, la récitation simultanée en présente d'autres encore : en parlant, pour ainsi dire, en chœur, l'enfant timide sera entraîné par ses compagnons ; la récitation simultanée exerce une influence salutaire sur les élèves distraits, sur ceux qui éprouvent de la difficulté à parler couramment, et sur ceux dont l'accent est ordinairement trop monotone. Nous ne pouvons que répéter : Employez l'un des procédés, mais ne rejetez pas l'autre.

Quant à cette troisième question, nous ajouterons encore : Il faut tâcher de faire réciter par chacun des élèves une partie plus ou moins considérable de la leçon. Par ce moyen, le maître procure à l'enfant la satisfaction de donner, par une récitation convenable, une preuve de son application.

En agissant autrement, on exposerait quelques élèves à des tentatives de fraude et l'on favoriserait la paresse de ceux qui ordinairement ne travaillent que par crainte de s'attirer le mécontentement du maître.

Nous ne demandons pas que l'on impose à chaque élève l'obligation de réciter la leçon tout entière ; ceci n'entre point dans nos vues : d'ailleurs, dans les écoles très-nombreuses ce serait une chose impossible. Voici ce que nous voulons : on s'adresse à l'un des élèves et on le charge de réciter une partie de la leçon ; un second lui succède et récite la partie suivante, un troisième continue, et ainsi de suite. Chaque élève doit être préparé à reprendre et à

continuer à son tour. Ainsi l'on gagne du temps, et toute la classe est forcée d'étudier la leçon en entier.

Quant à la manière d'être de l'instituteur pendant la leçon, voici quel est notre avis. Il faut éviter d'intimider les enfants, soit par un ton trop rude, soit par une physiologie sombre, soit en leur infligeant trop légèrement des punitions; il pourrait en résulter que la leçon, bien apprise à la maison, serait mal récitée à l'école.

D'un autre côté, l'instituteur mettra dans sa longanimité paternelle une certaine dose de juste sévérité; l'indulgence portée trop loin produirait de mauvais résultats.

Une faute grave que l'on commet fréquemment pendant ces exercices, faute sur laquelle nous appelons l'attention spéciale des instituteurs, c'est de venir mal à propos en aide à la mémoire des enfants. Il peut très-bien se faire qu'ayant parfaitement appris leur leçon, ils éprouvent de l'hésitation au moment de la réciter. La mémoire ressemble à une montre; une fois montée, elle marche pendant un certain temps. C'est donc au commencement de la leçon que l'enfant a besoin de l'assistance du maître et que celui-ci lui vient ordinairement en aide en lui soufflant les premiers mots de la phrase. Nous ne pouvons assez énergiquement blâmer cette façon d'agir, et voici pourquoi: l'enfant ne se donnera plus à l'avenir la peine d'apprendre sa leçon de manière à la posséder à fond; il comptera sur la complaisance du maître; bien plus, jamais il n'acquerra cette fermeté, cette assurance si nécessaire pour commencer un récit; il ne s'habitue pas à réfléchir sur l'enchaînement des diverses parties de son sujet; enfin, une fois sorti de l'école, il ne parviendra jamais à se rappeler ce qu'il y a appris. Il faut donc chercher un autre

moyen d'intervention, par lequel on oblige l'enfant à réfléchir sérieusement et à apprendre par cœur d'une manière plus efficace. Voici celui que nous proposons.

On pose à l'enfant une série de questions qui insensiblement l'amènent à se rappeler la première ou la seconde idée. En se représentant l'une ou l'autre, et en se souvenant de la manière dont elles s'enchaînaient, l'enfant parvient à se rappeler en même temps le mot qui lui manque pour commencer ou pour continuer.

En l'habituant ainsi à trouver et à retenir les idées dont se compose la leçon apprise par cœur, on cultive sa mémoire, on développe son intelligence, et on la dispose à mieux comprendre l'ensemble d'un sujet littéraire. On aura soin surtout d'empêcher absolument les élèves de se souffler les uns les autres : ce serait faire beau jeu à la paresse et au mauvais vouloir.

Les exercices de mémoire ayant pour but principal, non pas d'apprendre *beaucoup*, mais d'apprendre *bien*, il convient de procéder de temps en temps à une répétition générale. Nous conseillons fortement d'y recourir, d'abord à la fin du mois, ensuite à l'expiration de chaque trimestre, et enfin à chaque semestre. A chacune de ces époques on passera en revue, sinon tous, du moins un grand nombre des morceaux que les élèves auront appris.

Ces répétitions seront d'une grande utilité. L'instituteur ne se bornera pas à faire réciter un fragment de prose ou de vers ; il profitera de l'occasion pour provoquer chez ses élèves l'attention et la réflexion. Il leur dira, par exemple : Le mois dernier, ou pendant le dernier trimestre, vous avez appris une pièce de vers qui nous

invite à mettre toute confiance en Dieu et qui nous avertit de ne pas avoir trop de confiance en nous-mêmes. Récitez-moi cette pièce.

Ou bien encore : Récitez-moi le poème dont l'idée principale est celle-ci : *Il n'y a que l'homme insensible qui soit capable d'oublier la bonté paternelle de Dieu.*

Pour terminer, nous croyons devoir emprunter au *Manuel* d'Overberg quelques passages relatifs à la matière que nous venons de traiter.

Voici ce que nous y lisons entre autres choses :

« Un exercice convenable de la mémoire, dans la jeunesse, fait recueillir un précieux trésor de vérités, de règles de conduite, de sentences consolantes, etc., qui restent longtemps imprimées dans l'âme, et souvent jusque dans l'âge le plus avancé. Elles éloignent plusieurs périls, font naître de bonnes pensées, empêchent de mauvais désirs, excitent à des actions de piété et sont une source de consolations dans les peines de la vie.

» Cet exercice de la mémoire à l'école offre quelque rapport avec le soin qu'on met à bien conserver des habillements, des provisions et d'autres objets nécessaires. Quiconque conserve bien ces choses, les a toujours sous la main en cas de besoin, et à l'occasion elles lui sont très-utiles. Il en est de même de ce qui fournit une mémoire exercée. »

Le même auteur dit encore :

« Prenez garde, avant tout, que vos élèves récitent tout ce qu'ils ont appris par cœur, bien attentivement, clairement et avec l'expression convenable. S'ils s'habituent à bredouiller, comme on le fait dans plusieurs familles et même dans des écoles en disant les prières, toute la peine qu'on s'est donnée pour apprendre par cœur est inutile ; tout ce

qui est récité de la sorte ne sert ni à l'instruction ni à l'édification de personne, fût-il question de la chose la plus instructive et la plus édifiante. Pour engager vos élèves à bien réciter ce qu'ils ont appris, récitez-le-leur vous-mêmes au commencement, le mieux que vous pourrez. »

LEÇON.

SUJET : *Jacques et Anne ou l'Œil de Dieu.*

(Traité avec des enfants de 6 à 7 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, je viens aujourd'hui accomplir la promesse que je vous ai faite hier, et je puis vous assurer d'avance que l'histoire que j'ai choisie est si intéressante que vous l'écouteriez avec une grande attention. Voici cette histoire :

Il y avait deux enfants, le frère et la sœur. Le garçon s'appelait Jacques ; la fille se nommait Anne. Un jour Jacques et Anne se trouvaient seuls au logis. Le frère dit à la sœur :

Anne, viens, cherchons quelque chose de bon pour nous régaler.

Anne répondit :

— Oui, Jacques, je veux bien, si tu peux me conduire dans un endroit où personne ne puisse nous voir.

— Eh bien, dit Jacques, allons dans la laiterie, nous y trouverons de la crème excellente et nous en mangerons.

Anne répondit :

— Le voisin qui fend du bois dans la rue ne manquerait pas de nous voir.

— Viens donc à la cuisine, dit Jacques ; il y a du miel dans une armoire, nous en étendrons sur notre pain.

— Mais tu n'y penses pas, mon frère, répondit Anne. Et la voisine, qui file assise devant la fenêtre, ne pourrait-elle pas nous voir ?

— Allons donc à la cave où sont les fruits, nous en mangerons à notre aise : il y fait si noir que personne ne nous verra.

— Ah ! mon frère, reprit encore Anne, es-tu bien sûr que personne ne nous verrait ? Tu as donc oublié qu'il y a au Ciel un œil qui voit dans les ténèbres les plus épaisses, et même à travers les murailles.

Jacques, épouvanté par cette observation, s'écria :

— Tu as raison, ma sœur, je l'avais oublié ! L'œil de Dieu voit tout. On ne peut donc faire nulle part quelque mal sans qu'il le découvre.

Observation. — Après avoir raconté l'histoire une seconde fois,

l'instituteur procédera de la manière suivante, pour faire retenir le texte et pour mettre les enfants sur la voie des applications morales qui en découlent :

De combien d'enfants vous ai-je parlé dans cette histoire ?

Elève. — Vous avez parlé de deux enfants.

I. — Comment se nomment-ils ?

E. — Ils se nomment Jacques et Anne.

I. — Jacques et Anne étaient... ?

E. — Ils étaient frère et sœur.

I. — Un jour les parents de ces deux enfants étaient sortis ; — Jacques et Anne étaient donc... ?

E. — Un jour Jacques et Anne étaient seuls à la maison.

I. — Que dit alors Jacques à sa sœur ?

E. — Jacques dit à sa sœur : Viens, cherchons quelque chose de bon pour nous régaler.

I. — Et que répondit Anne ?

E. — Elle dit : Si tu peux me conduire dans un endroit où personne ne puisse nous voir ?

I. — Jacques croyait-il la chose possible ?

E. — Oui, monsieur.

I. — Et où voulait-il conduire sa sœur pour être bien cachés ?

E. — Jacques voulait conduire sa sœur Anne dans la laiterie.

I. — Que croyait-il trouver dans la laiterie ?

E. — Il croyait trouver de la crème dans la laiterie.

I. — Et que voulait-il faire de cette crème ?

E. — Il voulait manger cette crème.

I. — Dans l'histoire que je vous ai racontée, je vous ai encore parlé de deux autres personnes, d'un homme et d'une femme.

E. — Vous avez encore parlé du voisin et de la voisine.

I. — Que faisait le voisin ?

E. — Le voisin fendait du bois.

I. — Où faisait-il cela ?

E. — Dans la rue.

I. — Et de la rue il pouvait voir dans la laiterie, n'est-ce pas, mes enfants ? C'est pourquoi Anne répondit ?...

E. — Anne répondit : Le voisin qui fend du bois ne manquerait pas de nous voir.

I. — Jacques ne se contenta pas de cela, il proposa à sa sœur d'aller où ?

E. — Il proposa à sa sœur d'aller avec lui à la cuisine.

I. — Que voulait-il faire dans la cuisine ?

E. — Il voulait manger du miel.

I. — Où se trouvait le miel ?

E. — Le miel se trouvait dans l'armoire.

I. — Et comment se proposait-il de manger ce miel ?

E. — Il se proposait de le manger avec du pain.

I. — C'est bien, mon enfant ; mais pouvez-vous me répéter les paroles que Jacques adressa à sa sœur ?

E. — Jacques dit à sa sœur : Viens donc à la cuisine ; il y a du miel dans une armoire, nous en mangerons avec notre pain.

I. — Nous avons parlé aussi de la voisine. Où se trouvait celle-ci ?

E. — La voisine était assise devant la fenêtre.

I. — Que faisait-elle ?

E. — Elle filait.

I. — Et comme cette femme était placée devant la fenêtre, elle pouvait... ?

E. — Regarder dans la cuisine de la maison de Jacques et d'Anne.

I. — Aussi Anne savait très-bien cela, car elle dit à son frère... ?

E. — Anne dit à son frère : Et la voisine, qui file assise devant la fenêtre, ne pourrait-elle pas nous voir ?

I. — Voilà Jacques de nouveau attrapé. Mais abandonne-t-il son projet ? Non, mes enfants ; il propose ensuite à sa sœur d'aller avec lui... — Qui me dira où ?

E. — Jacques propose ensuite à sa sœur d'aller avec lui dans la cave.

I. — Pourquoi faire ?

E. — Pour y manger des fruits.

I. — Dans la cave il se croyait en sûreté : il ne pouvait être vu ni du voisin, ni de la voisine, ni de personne, parce qu'il y faisait... ?

E. — Parce qu'il faisait noir dans la cave.

I. — Mais Anne savait très-bien qu'il y a quelqu'un qui peut nous voir dans les lieux même les plus obscurs.—Qui donc est ce quelqu'un?

E. — C'est Dieu qui peut nous voir partout.

I. — Aussi la petite sœur répondit ?

E. — Elle répondit : Tu as donc oublié qu'il y a au Ciel un œil qui voit dans les ténèbres !

I. — A cette observation, Jacques fut épouvanté, et que dit-il ?

E. — Tu as raison, ma sœur, dit-il ; Dieu voit tout.

I. — Et il comprit que l'on ne peut faire nulle part quelque mal sans — sans?...

E. — Il comprit qu'on ne peut faire nulle part du mal sans être vu de Dieu.

Observation. — Après avoir adressé ces questions aux enfants, l'un des élèves essaye de reproduire la narration jusqu'à l'endroit désigné par l'instituteur. Un autre lui succède et continue, soit jusqu'à un autre point indiqué, soit jusqu'à la fin.

DÉDUCTION MORALE.

I. — Que croyait Jacques, n'étant pas vu des hommes ?

E. — Jacques, n'étant pas vu des hommes, se croyait inaperçu.

I. — Que proposait-il pour cela à sa sœur ?

E. — C'est pourquoi il proposa à sa sœur d'aller avec lui dans la cave.

I. — Pour y faire quoi ?

E. — Pour y manger des fruits.

I. — Que disait-il à Anne, qui nous indique qu'il ait réellement pensé à cela ?

E. — Il disait à Anne : Là, il fait tellement noir que personne ne peut nous voir.

I. — Oui, mes chers enfants, le voleur qui s'introduit pendant la nuit dans des maisons pour voler pense aussi que personne ne le

voit. L'ouvrier, par exemple, le maçon qui travaille à la cheminée sur le toit, s'il reste une partie de la journée à ne rien faire, pense aussi...?

E. — Il pense aussi que personne ne le voit, parce qu'il n'est pas vu de son maître.

I. — La servante qui détourne de l'argent ou un objet quelconque de ses maîtres, pense également...?

E. — Elle pense également n'être vue de personne.

I. — Mais en est-il ainsi ? La petite Anne ne nous apprend-elle pas le contraire ? Que disait-elle à son frère ?

E. — Elle disait : « Ah ! mon cher frère, ne sais-tu pas que l'œil de Dieu voit partout ? »

I. — Et après cette réponse d'Anne, Jacques persista-t-il à vouloir faire du mal ?

E. — Non, il reconnut que sa sœur avait raison.

I. — Comment savez-vous cela ?

E. — Parce qu'il dit à sa sœur ceci :

« Tu as raison, je l'avais oublié : l'œil de Dieu voit partout. »

I. — Certes, mes enfants, Dieu nous voit partout où nous sommes : il voit tout ce que nous faisons ; non-seulement il voit toutes nos actions, mais il connaît nos pensées.

Jacques avait déjà, depuis longtemps, la mauvaise pensée de prendre à ses parents sans permission quelque chose à manger ; mais il s'épouventa lorsque sa sœur lui rappela que Dieu le verrait. Comment donc cette pensée à Dieu a-t-elle pu empêcher Jacques de faire le mal ?

E. — Parce qu'il savait que Dieu ne l'aimerait plus.

I. — Ah ! oui, mes enfants, la seule pensée de ne pas être aimé de Dieu est terrible ! Je suppose maintenant que vous trouviez un canif, un beau canif ! appartenant à un de vos condisciples ; vous auriez bien envie de garder ce canif pour vous, mais cette pensée vous vient : *Dieu me voit, et il ne peut plus m'aimer !* — Que feriez-vous alors ?

E. — Je rendrais le canif à mon condisciple.

I. — Nous voyez bien, mes enfants, que la pensée : *Dieu me voit*, peut nous prémunir contre le vol et contre l'escroquerie. Pensez donc

toujours ; n'oubliez jamais que nous perdons l'amour de Dieu, si nous étendons la main pour prendre quelque chose qui ne nous appartient pas, ou si nous voulons tromper qui que ce soit. Et si cette pensée ne suffisait pas pour empêcher l'un ou l'autre d'entre vous de commettre une mauvaise action, qu'il soit effrayé à cette seule pensée : « *Dieu punit !* » Il punira chaque vol, chaque tromperie, chaque mauvaise action.

VII. — MÉTHODE DE GRAMMAIRE.

BUT.

Rendre l'enfant apte à parler *exactement* et à transcrire *correctement* ses pensées ; lui apprendre à connaître les formes de la langue et les idées qu'elles représentent ; le mettre à même de comprendre et de dire lui-même ce qui est dit, écrit ou imprimé ; l'habituer à donner à ses pensées la forme la plus exacte, à les revêtir d'un corps, d'une expression qui y réponde parfaitement. — Cultiver les diverses facultés intellectuelles, telles que la mémoire, l'imagination, l'intelligence, la raison, la faculté de combinaison, de jugement et même le sentiment et la faculté de vouloir.

CHAPITRE PREMIER.

IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE.

Un écrivain allemand, justement renommé pour ses travaux pédagogiques, M. Zerrenner, dit, en parlant de cet enseignement : « Sans la langue, point de culture chez l'homme. » En effet, si l'enfant ne parle pas bien sa langue maternelle, s'il ne la comprend pas parfaitement, il lui est impossible d'acquérir aucune autre connaissance.

Et cependant cette langue ne s'apprend pas aussi facilement qu'on semble le croire. Combien ne rencontre-t-on pas d'hommes faits qui n'ont pas, dans leur enfance, reçu à cet égard une instruction convenable ? On s'en aperçoit aussitôt ; il n'y a le plus souvent dans leur conversation ni clarté ni précision ; ils ne comprennent pas bien la signification des mots, les emploient mal à propos, confondent les tournures de phrase, les lient de la façon la plus gauche ; enfin, c'est un accident, un hasard s'ils parviennent à saisir le sens de quelques phrases mises bout à bout.

Chez l'enfant, le mal est plus grave et plus fréquent : il a la conscience de l'embarras qu'il éprouve ; il n'ose adresser la parole aux personnes dont l'entretien serait pour lui si instructif ; le germe de sa pensée ne se développe pas et demeure frappé d'inertie ; souvent l'élève comprend mal, ou encore il ne comprend pas du tout ce que dit le maître, et il finit par devenir inattentif et même indifférent aux leçons. « *Nous pensons parce que nous parlons,* » a dit un philosophe célèbre ; la culture de la langue est la base de la culture intellectuelle. Si l'enfant n'apprend pas l'art de la parole, il restera étranger à l'art de la pensée qui distingue essentiellement l'homme de tous les autres êtres. Il est inutile de l'ajouter : celui qui ne parle pas avec précision, qui n'est pas en état d'énoncer convenablement ses pensées à l'aide de sons articulés, ne sait pas non plus écrire avec justesse ; en d'autres termes, il ne sait pas fixer matériellement sa pensée par les signes qui représentent des sons. La langue maternelle, nous croyons l'avoir suffisamment indiqué, fait nécessairement partie des matières à enseigner dans les écoles primaires.

Toutefois une question se présente : Cet enseignement ne doit-il pas être renfermé dans de certaines limites ?

La réponse à cette question n'est pas difficile. La destination de l'école primaire, où l'on n'a pas encore en vue une science déterminée, mais avant tout le développement et la culture des facultés de l'homme, le nombre assez étendu de connaissances à communiquer à l'élève, et par suite le peu de temps qu'il est permis de consacrer à chacune des branches enseignées, tout fait une loi de restreindre dans des limites assez étroites l'enseignement de la langue maternelle. Il faut donc exclure tout ce qui n'est pas absolument nécessaire, tout ce qui est du domaine de la *grammaire envisagée comme science* ; il faut au contraire enseigner ce qui est indispensable pour *bien comprendre, parler et écrire notre langue*.

« L'intelligence, dit M. Kellner, est un des buts principaux de l'enseignement primaire. La langue est l'unique chemin qui conduit à la raison et au cœur de l'homme. Par elle on touche, on élève, on console, on encourage l'esprit. Elle seule rend possible l'instruction, notamment l'instruction sans maître. Au sourd-muet lui-même que je veux former je dois donner une langue. D'où il suit que, sans l'intelligence de la langue, on est privé du moyen qui doit conduire au but. »

Dans un grand nombre d'écoles primaires, on avait jusqu'à ce jour procédé à cet enseignement avec une impardonnable insouciance. La cause en doit être principalement attribuée aux instituteurs, incapables pour la plupart d'apprécier l'intelligence de leurs élèves et d'y proportionner leurs leçons. De nos jours, des hommes de talent ont con-

sacré leurs études à l'enseignement de la langue maternelle avec un zèle digne des plus grands succès. Malheureusement, certains instituteurs, au lieu de suivre la route indiquée, se jettent encore dans une fause voie. Méconnaissant la nature et le but de l'école primaire, ils substituent des abstractions scientifiques à un langage simple, clair et approprié aux jeunes intelligences qu'ils ont la mission de former. Quelques-uns d'entre eux n'ont aucune sympathie pour ce qui est ordinaire, simple, généralement compréhensible, ils recherchent les définitions savantes et les phrases prétentieuses et abstraites. Aussi dans la plus modeste école de campagne, on entend poser à l'élève des questions qu'il ne peut pas comprendre, et le pauvre enfant riposter par des réponses qu'il ne comprend pas davantage.

Durant toute une année, on s'y occupe d'analyse grammaticale et même d'*analyse logique*, et au bout du compte les élèves ne sont pas en état de composer par eux-mêmes deux phrases convenables, et encore moins de les transcrire correctement.

On perd entièrement de vue que la mission de l'instituteur n'est pas d'enseigner la grammaire, mais bien d'apprendre à *parler en pensant*, à *penser en parlant*, et à s'exprimer, de vive voix et par écrit, d'une manière convenable, claire et compréhensible. Nous appelons sur ce point l'attention la plus sérieuse des inspecteurs du gouvernement et des autorités locales.

A propos de cette malheureuse manie de faire de la *métaphysique* dans les écoles primaires, je citerai un passage de *Gruner* qui rend parfaitement ma pensée :

« Nous n'aurons pas d'écoles primaires aussi longtemps que nous y entamerons notre besogne par les *définitions*,

les conjugaisons, l'analyse, ce fatras de formes grammaticales auxquelles l'enfant n'attache aucun sens, et qui sont inaccessibles à son intelligence. »

CHAPITRE II.

BUT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE.

« *Le premier but de l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles primaires, dit Diesterweg, est que tout enfant apprenne à transcrire correctement ses pensées.*

» Cette aptitude, malgré son importance, est pourtant comptée comme le plus faible des résultats obtenus dans une bonne école, si la fréquentation n'en est pas trop irrégulière, et si les enfants n'en sont pas éloignés avant l'âge de douze à treize ans. Tout enfant doit avoir appris par des moyens pratiques les règles de l'orthographe, c'est-à-dire, qu'il ne doit pas savoir les réciter mécaniquement, mais les appliquer en écrivant correctement. C'est là le côté extérieur de la question. Un autre côté déjà un peu plus étendu, c'est qu'il sache présenter ses pensées relatives au cercle d'existence que la vie et l'école lui ont créé et élargi, dans un ensemble simple, clair, précis et sans équivoque. Ici nous classerons l'art de composer des lettres, des narrations, des descriptions et d'autres petits travaux de la vie pratique, comme des comptes, des quittances, des certificats, des actes sous seing privé, etc. Une école qui, dans les circonstances favorables, n'arriverait pas à ce résultat, serait une *mauvaise* école.

» Nous exigeons par conséquent de toute école qu'on y parvienne à la connaissance de l'orthographe et à une

certaine habileté dans la rédaction de petites compositions du domaine de la vie pratique.

» *Le second but matériel, mais plus élevé, de l'enseignement de la langue, c'est que l'enfant apprenne à connaître les formes de la langue et les idées qu'elles représentent, et qu'il soit à même de comprendre et de dire lui-même ce qui est dit, écrit ou imprimé.*

» Quelques phrases de la lexigraphie et de la syntaxe de la langue suffisent pour mettre l'élève en état d'éviter les fautes grossières contre l'orthographe. L'orthographe repose plus sur l'imitation que sur l'intelligence claire de ce qui est conforme ou contraire aux règles, et on l'acquiert par une attention soutenue à l'usage d'écrire et par de nombreux exercices. Si donc on enseigne la grammaire et la syntaxe, ou l'art de former des mots et des phrases dans une certaine étendue, on aura posé à l'enseignement de la langue des limites trop vastes pour atteindre à ce premier but.

» En conséquence, on enseigne en premier lieu la partie formelle de la langue, c'est-à-dire la partie extérieure ; les espèces de mots, les syllabes (racines, syllabes préfixes, postfixes ou finales, terminaisons du singulier, du pluriel, des verbes, etc.), les articulations, les conjugaisons, les dérivations, les compositions de mots, ensuite les formes des phrases, les espèces de phrases sous leurs divers points de vue, etc. La connaissance de cette partie extérieure a déjà quelque mérite par elle-même, car elle est du domaine des productions et des phénomènes de l'esprit humain. De même que l'histoire naturelle envisage isolément les produits de la nature, les compare entre eux et les classe selon leurs caractères extérieurs, de même on peut s'occuper de

l'extérieur de la langue et acquérir des connaissances utiles.

» Mais cet extérieur est en même temps le corps ou le support de quelque chose d'intérieur, d'intellectuel, c'est-à-dire, des idées, des perceptions, des notions et des rapports qu'on représente par les formes de la langue et que l'on convertit ainsi en phénomène corporel. La parole est *l'unité* de son et de notion. C'est pourquoi l'on ne s'arrête pas dans l'enseignement de la langue à l'examen de l'extérieur ou du corps de la langue, mais on scrute l'intérieur, l'esprit ou l'âme de la langue. Cette investigation ajoute aux connaissances extérieures des connaissances intérieures qui vivifient et cultivent le savoir de la partie extérieure. Chaque peuple manifeste par sa langue ses idées, ses pensées, sa faculté d'intuition et de réflexion, en un mot, tout ce qui constitue la vie intellectuelle. C'est pourquoi un enseignement bien approprié de la langue découvre aux yeux de l'élève la vie du peuple auquel il appartient et l'état de la civilisation à laquelle il participera lui-même. Avec la langue, l'enfant reçoit comme un héritage riche en enseignements les résultats du développement de sa nation. On comprend que l'élève pénètre ainsi dans l'esprit de la langue, et qu'il conçoive avec une clarté et une précision parfaites les pensées que d'autres lui communiquent, soit par parole, soit par écrit. L'intelligence proprement dite de la parole lui est ouverte. Ce que l'élève ne concevait naguère qu'à moitié ou du moins d'une manière obscure, sans distinguer nettement les parties intérieures des parties extérieures, le but des moyens, il le comprend maintenant avec la clarté pleine et entière de l'esprit. Les pensées émises se présentent à son esprit, non-seulement dans

leur ensemble, mais aussi dans leurs parties et dans les rapports réciproques entre les parties et le tout. Il décompose l'unité du discours (l'action de parler) en ses différentes parties et les réunit pour en faire un tout organique.

» Un tel enseignement de la langue aura aussi pour résultat de rendre l'élève habile à donner à ses pensées la forme la plus exacte, à les revêtir d'un corps, d'une expression qui y réponde parfaitement. Quand ce procédé n'ajouterait point à la richesse des idées et des pensées en elles-mêmes (ce que ne permet pas de supposer la connexion intime qui existe entre la partie extérieure et la partie intérieure de la parole), il n'en est pas moins vrai que celui qui sait choisir les formes convenables du mot et de la phrase est bien supérieur à la grande masse des hommes qui ne convertissent leurs pensées en phénomène extérieur que par imitation ou pour ainsi dire par instinct, quoique parfois ils le fassent avec justesse et clarté. Sans la connaissance exacte des formes de la langue il n'y a de possible ni conception parfaite de toutes les pensées revêtues de la langue et de leurs rapports réciproques, ni exactitude et précision de l'expression orale et écrite. On ne peut donc pas nier que les résultats d'un tel enseignement ne doivent être d'une haute importance.

» Ce que nous venons de dire en dernier lieu se rapporte déjà en partie au point de vue de la culture formelle, humanitaire. Nous avons appelé le résultat que nous avons signalé plus haut un résultat matériel, parce que nous avons spécialement eu en vue la valeur des pensées émises et des pensées à émettre. Cependant on ne niera pas *qu'un bon enseignement de la langue ne contribue beaucoup à la culture générale de l'homme*. Et comment en serait-il au-

trement, puisque la langue est l'instrument universel dont l'esprit se sert non-seulement pour manifester ses pensées, mais même pour les fixer et les circonscrire pour lui-même ; puisque la langue représente en même temps, au moyen des mots, le domaine entier des idées et même les sentiments et les actions de tout un peuple ? De même que l'esprit humain cache en lui-même une profondeur immense, de même chaque langue apparaît comme un monde, ou comme un océan sans rivages et sans fond. On est bien forcé d'admettre que la représentation, la perception des objets ou de l'idée n'est pas nécessairement inhérente à la parole (sans quoi il faudrait refuser toute pensée aux sourds-muets) ; mais chez nous, qui participons dès notre enfance au don sublime de la parole, ces idées n'atteignent à une parfaite clarté que parce que nous les revêtons de mots ; même pour parler plus explicitement, les pensées donnent immédiatement naissance aux mots quand même nous ne les rendrions pas saisissables à l'ouïe. De même que l'homme se compose de deux principes différents, le corps et l'âme ; ainsi la parole, le mot, est formé de l'unité de notion (idée) et de son (articulation) ; et, bien qu'on doive envisager par abstraction la notion ou l'idée comme préexistante ou comme cause, il n'est pas moins vrai que cette idée ne devient phénomène réel que par le son. Sans la parole ou la langue, une conception, une représentation positive de la pensée n'est, en conséquence, nullement possible.

» *C'est donc avec raison qu'on regarde l'enseignement de la langue comme le moyen le plus général et le plus efficace de cultiver l'esprit de l'enfance.*

» Nous pourrions ici constater longuement l'influence exercée par un enseignement rationnel de la langue sur

les diverses facultés intellectuelles, telles que la mémoire, l'imagination, l'intelligence, la raison, la faculté de combinaison, de jugement, et même le sentiment et la faculté de vouloir, puisque la langue est également le support des sentiments et des efforts de la volonté ; mais les réflexions générales qui précèdent nous en dispensent. »

CHAPITRE III.

A QUELLE ÉPOQUE IL FAUT COMMENCER L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

Afin d'être bien compris dans la solution de cette question, nous croyons devoir faire remarquer que nous établissons une distinction entre *la doctrine* du langage et *la grammaire*. Si, pour être aptes à recevoir l'instruction, les enfants sont tenus de savoir parler et comprendre la langue, le premier devoir de l'instituteur est de leur procurer cette aptitude, à défaut de laquelle nul autre enseignement n'est possible. Mais nous n'aurons pas recours à l'enseignement grammatical de la langue française, proprement dit ; ce serait un procédé irrationnel, diamétralement opposé à la marche que suit la nature dans le développement de l'intelligence. La première instruction à donner, ce n'est pas la *grammaire*, c'est bien plutôt la *science* ou la *doctrine du langage*. Nous entendons par là l'exercice de la faculté de parler, de prononcer clairement et conformément au génie de la langue, et la culture des instruments ou des organes de la parole ; la syntaxe est alors la formation élémentaire de l'expression de la pensée. Un *Manuel de langue*, tel que nous le concevons, manquait presque absolu-

ment. Jusqu'ici, dans nos écoles, on se reposait, à cet égard, sur l'éducation domestique qui n'a rien produit, ou qui, du moins, a produit bien peu de chose, à défaut de but et de plan arrêté.

Dans une petite brochure (1) j'ai indiqué très-brièvement les qualités indispensables d'un *Manuel de langue* destiné aux écoles primaires; bien que ce ne soit pas ici le lieu d'entrer dans de longs détails, je me permettrai encore quelques observations à ce sujet.

Il faut avoir en vue, dans toute l'instruction donnée à la jeunesse, de faire *parler* les enfants; car beaucoup d'entre eux ne veulent pas parler; il leur manque tantôt la pensée, tantôt les mots, tantôt la hardiesse; ou bien encore c'est un effet de leur paresse. C'est à l'instituteur de découvrir la nature de l'empêchement et de chercher à le détruire. Non-seulement il fera éviter les expressions vulgaires ou impropres, il obligera à observer la correction logique et grammaticale; mais il veillera en outre à ce que l'articulation se produise avec pureté et avec éclat. Quelque pénible que soit d'abord cette besogne dans une école où l'on ne s'en est pas encore occupé, la peine diminuera bientôt et l'instituteur trouvera sa récompense dans les résultats qu'il ne tardera pas à obtenir. Il lui suffira d'une première catégorie d'élèves bien exercés à prononcer convenablement; ceux-ci communiqueront leur savoir aux derniers arrivés, et cela, pour ainsi dire, sans la coopération du maître. Certains instituteurs exercent quelques-uns de leurs élèves les plus intelligents à saisir les déficiences dans le langage de leurs condisciples et à les corriger

(1) *Guide de l'Instituteur primaire*, etc. Namur, 1847.

sur-le-champ. Ce moyen n'est nullement à dédaigner ; l'instituteur lui-même, trop occupé de son sujet, pourrait glisser sur de petites fautes ; observateurs attentifs, ces aides improvisés lui permettent de continuer sa marche sans s'arrêter à chaque pas, et sans fatiguer par conséquent l'attention du jeune auditoire.

A mesure que l'on avance dans *la doctrine* du langage (nous l'appellerons désormais *l'art de parler*, et il ne faudra pas le confondre avec la grammaire), à mesure que les élèves s'initient aux mystères de cet art, les exercices prennent de l'importance et réclament une leçon spéciale. Tous les devoirs ayant pour objet l'expression écrite de la pensée doivent être proposés oralement, et d'après une même marche progressive. Cette préparation orale n'est pas seulement le meilleur moyen de favoriser l'expression écrite de la pensée ; elle a une utilité plus immédiate, celle d'habituer à bien parler ; utilité plus générale peut-être que la première, puisque nous communiquons nos pensées plus souvent de vive voix que par écrit. D'ailleurs, que de circonstances dans la vie où le succès d'une affaire, d'une démarche importante, dépendra de cette aptitude à s'exprimer oralement à présenter les choses avec clarté, concision, exactitude ! Cette exposition orale de la pensée peut, lorsque les devoirs présentent une certaine difficulté, être préparée par les élèves auxquels on accorde pour cela un certain temps. Toutefois, on leur interdira de prendre des notes par écrit. Rien n'empêche de procéder par forme d'entretien. Par exemple, un élève affirmera une proposition qu'un autre cherchera à contredire.

CHAPITRE IV.

RÈGLES A OBSERVER DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE
MATERNELLE.

« Notre tâche est ici d'appliquer les lois générales d'enseignement à la langue française, car la méthode est déterminée autant par la nature du développement de l'esprit humain que par l'objet spécial dont veut s'occuper l'enseignement. Nous devons donc voir où en est la connaissance de la langue chez l'élève au moment de son entrée à l'école, car c'est ce degré de connaissance qui déterminera la marche à suivre dans l'enseignement que l'enfant va recevoir.

» Les commencements de l'étude dans la langue maternelle se perdent dans les ténèbres des premières années de la vie. L'esprit s'éveillant insensiblement de son sommeil, et les sens s'ouvrant par degrés pour recueillir les perceptions extérieures, le jeune enfant imite dans la seconde année de son existence quelques articulations et mots que son oreille reçoit de la bouche de sa mère, — c'est ce qui constitue le commencement du langage, commencement d'une importance extrême sous le rapport de l'éducation intellectuelle. Personne n'a souvenir de ce commencement ni des degrés qui l'ont immédiatement suivi ; personne n'a une idée de cet état ténébreux de la conscience de soi dans lequel le jeune être humain ne se distingue pas même d'une manière précise des autres êtres qui l'entourent.

Mais l'enfant bien organisé, à qui l'on adresse des paroles amicales, apprend avec une merveilleuse célérité une foule de mots et de petites phrases, et sa joie de savoir donner un corps au monde qu'il sent naître en lui est parfois si grande, qu'il crée des mots à lui propres qui réjouissent et surprennent les parents sensés. Bref, on commence à apprendre la langue maternelle avec une obscure conscience de soi-même, et pour ainsi dire par une imitation instinctive ; puis, bien familiarisé avec le langage, on parvient à rendre toutes les idées reçues, mais sans distinguer, prises isolément, les parties de sons et d'articulations que l'on produit, et même sans se douter de la connexité organique qui existe entre la parole et la pensée. Comme c'est la voie naturelle par laquelle tout homme apprend sa langue maternelle, nous allons lui emprunter la *première règle* pour la méthode de l'enseignement de la langue. »

1° — *Présenter à l'enfant tous les phénomènes de la langue qu'il doit apprendre en suivant la marche de la nature dans les premières années de la vie, c'est-à-dire, les lui présenter par la manifestation orale de perceptions immédiates, par la parole et par la lecture.*

« Par cette règle, comme par celle qui suit, nous séparons entièrement la méthode à appliquer dans l'enseignement de la langue maternelle, de celle qui est suivie pour l'étude d'une langue étrangère. Car le point de vue et le rapport de l'enfant, à l'égard de l'une et de l'autre, diffèrent évidemment du tout au tout. *Les langues étran-*

gères sont, le mot le dit clairement, étrangères à l'esprit, en dehors de lui ; la langue maternelle, au contraire, un enfant de sept ans la possède déjà ; elle est devenue sa propriété intellectuelle ; il l'a sucée avec le lait de sa mère ; il n'existe point sans elle. C'est pourquoi l'une ne peut nullement être traitée de la même manière que l'autre. La langue maternelle s'apprend immédiatement par la conception claire de phénomènes extérieurs et l'opération de l'esprit ; elle s'unit ainsi à ces perceptions des sens, en sorte que les perceptions amènent les paroles, et les paroles les perceptions, immédiatement devant la conscience qu'on a de soi, comme choses entièrement concordantes et corrélatives. Dans les commencements de l'étude d'une langue étrangère, le mot à apprendre, pris isolément, n'a point de rapport immédiat avec les choses ni avec les idées, mais seulement un rapport médiat, au moyen des mots de la langue maternelle qui désignent ces objets et ces idées. Dans la langue étrangère, chaque formation isolée, par exemple chaque mot se présente individuellement à l'esprit et doit être appris individuellement ; dans la langue maternelle, l'esprit conçoit au contraire tout d'un coup l'ensemble, une phrase entière exprimant une pensée, et toute action de parler s'y fait par la représentation de jugements, donc toujours par des phrases complètes. C'est pour cette raison que nous établissons dans la règle formulée ci-dessus, que la langue maternelle ne doit pas être enseignée comme on enseigne une langue étrangère. (Il ne nous appartient pas de rechercher ici quand et dans quelles circonstances une langue étrangère peut être enseignée de la même manière que la langue maternelle). Dans cet enseignement on ne considère

pas la formation des sons, on ne suit pas la voix de la réflexion, mais on procède par des exemples pratiques, c'est-à-dire qu'on présente des pensées intelligibles, acquises, autant que possible, par l'intuition, par des mots et des formes lexicologiques de la langue que l'on veut faire apprendre à l'élève. Dans tout l'enseignement de la langue maternelle, le premier point, le point capital est que l'élève s'empare pratiquement des différentes manières de parler ; c'est qu'on ne les lui donne jamais uniquement pour elles ; mais qu'au contraire elles lui soient présentées dans l'expression d'une pensée qu'il conçoit clairement, conséquemment dans la forme et dans la matière à la fois. Le premier point et le plus important, c'est donc que par la pratique on mette l'élève en état de comprendre ce qu'expriment les formes du langage, et de s'en servir correctement, c'est-à-dire de la même manière que les personnes bien élevées. Savoir, voilà la base que nous trouvons en partie déjà posée en commençant l'enseignement et à laquelle nous tâcherons de donner successivement plus de consistance. Notre enseignement continuera la marche de la nature. Nous nous efforcerons, par des entretiens sur des objets réellement existants, par la lecture de morceaux convenables, par des exercices oraux et par des expositions écrites, de faire acquérir à l'élève la facilité de bien comprendre les différentes manières de parler et de s'exprimer, tant oralement que par écrit, avec le plus d'habileté possible. Nous attacherons le plus grand prix à une élocution facile et correcte, à l'euphonie, à la clarté, à la précision. Non-seulement les heures consacrées à la leçon de langue, mais encore toutes les autres heures de classe, toutes les autres branches d'enseignement seront

mises à profit pour donner à l'élève cette connaissance de l'art de parler qui contribue si puissamment à développer l'esprit et à former le caractère, et qui d'ailleurs est d'une si haute importance dans le commerce de la vie. »

Après que l'élève est parvenu à comprendre et à manier la langue, le besoin de savoir plus intimement, le désir de la conscience de se rendre compte de ses opérations se fait sentir; ce qui nous conduit à poser la *seconde règle*, ainsi conçue :

2^e — *Faire en sorte que, par la décomposition (la méthode analytique), l'élève acquiert la connaissance raisonnée des formes de la langue dont il se sert déjà avec facilité.*

« De ce que nous ne posons cette règle qu'en seconde ligne, il ne suit nullement qu'il ne faille l'appliquer qu'après que l'élève aura atteint à un haut degré de perfection dans le langage; l'application peut au contraire s'en faire aussitôt que l'élève sera familiarisé avec un exercice qui y prête. Mais notre opinion est que l'exercice doit toujours précéder la réflexion et la connaissance d'un phénomène.

» Il faut que l'élève sache la langue maternelle avant qu'il s'élève à la connaissance des formes et des lois qu'elle renferme. Le commun des hommes n'atteint jamais à ce dernier degré, et l'on aura sans aucun doute rendu un immense service, si l'on parvenait un jour à obtenir que tout le monde parlât et écrivît correctement. Mais il est de l'essence de la culture d'un homme qu'il ne procède pas seulement avec exactitude, mais qu'il connaisse les règles et

les lois auxquelles est soumise la manière de procéder. L'intelligence (connaissance des choses) et le procédé correct, le savoir immédiat ou spontané acquis dans la vie et à l'école, non par des règles, mais par l'intuition et la réflexion, est et reste le point capital. Ce résultat obtenu, on aborde le second procédé.

» Nous venons détablir que cette connaissance (on ne peut pas dire étude ou action d'apprendre, puisque l'élève connaît déjà les formes, bien qu'il ne sache pas encore les coordonner ni les déduire les unes des autres) se développe par la méthode analytique. Et c'est tout naturel ; car la langue que l'homme parle est un tout. Il ne dit jamais des mots isolés, sans signification, mais il entend des paroles, des phrases, des jugements, des pensées. Ainsi il connaît en premier lieu le tout, l'ensemble organique avant qu'il en connaisse les détails. Et comme il faut, **conformément** à un principe généralement **admis**, procéder toujours du connu, y rattacher et, autant que faire se peut, en déduire l'inconnu, on commencera par l'examen de tel ou tel tout concis, tel que la phrase en offre. Ce n'est que par la voie **analytique** qu'on peut trouver jusqu'aux plus simples de ses parties. Cette marche d'enseigner la langue maternelle doit prédominer partout : d'abord l'exercice pratique, ensuite la connaissance claire et nette des formes particulières ; en premier lieu le savoir-faire, puis le savoir proprement dit ; d'abord des exercices de l'acte de parler, puis des exercices de langue ; premièrement la pratique, ensuite la théorie par la méthode analytique.

» Il va sans dire que les formes de langue prises isolément, qui ont des rapports et de la ressemblance entre elles, seront classées ensemble et comparées les unes aux

autres; toutefois, nous ne pouvons pas, dans l'exposé des règles générales de l'enseignement de la langue, entrer dans les détails sur des cas spéciaux de cette nature. Il s'agissait de fixer d'abord les points de vue principaux et de réserver pour le chapitre suivant les détails particuliers. »

Du moment que l'on connaît par la voie analytique les parties, on continue l'enseignement en appliquant la *troisième règle* que voici :

3° — *Joindre l'analyse à la synthèse par des exercices pratiques, d'après des conditions données.*

« C'est le signe d'un bon enseignement, lorsque les exercices sont multipliés et variés et que partout l'action d'apprendre et de connaître est suivie de l'exercice et de l'habileté. C'est ainsi qu'il faut procéder. En première ligne vient l'imitation ; ensuite le savoir suivi de nouveau d'exercices. Après qu'une forme de langue quelconque a été étudiée, on la fait rentrer dans des phrases que l'élève doit composer en suivant certaines conditions qui sont imposées. Lorsque, par exemple, les articles et les régimes auront été soulignés ou annotés dans la phrase et soumis à un examen spécial, on exigera la formation de phrases dans lesquelles se présentent ces articles et ces régimes. Ou, après avoir recherché dans quels cas on se sert des formes du subjonctif, on posera pour thème la formation de phrases correspondant aux cas donnés. On procédera de la même manière dans tout l'enseignement de la langue, en associant le savoir au savoir-faire, l'étude à l'exercice,

afin que l'un complète l'autre. Faire sera donc tout à la fois et le point de départ, et le résultat final. Le premier acte se fait par imitation, le second avec raisonnement. La réflexion occupe le milieu. Elle n'est pas précisément nécessaire à l'action de faire, mais bien à l'action *raisonnée* de faire. »

4° — *Rattacher toujours l'examen de la partie extérieure à la partie intérieure, la forme au contenu.*

« L'enseignement de la langue s'occupe avant tout de l'extérieur, des formes, du corps de la langue. Mais qu'on n'oublie jamais que le corps n'existe qu'en faveur de l'esprit, que l'âme vaut plus que le corps, que la connaissance des formes n'a pas par elle-même une valeur indépendante, qu'en conséquence on ne doit jamais en faire le sujet exclusif de l'examen. Il faut en rechercher toujours et partout la signification, l'idée, les rapports exprimés par elles, sans quoi l'enseignement sera d'une sécheresse insupportable et n'aura jamais qu'une valeur superficielle pour la culture de l'esprit. L'union constante du contenu et de la forme oblige l'instituteur à envisager une partie du discours, isolée ou telle ou telle forme du discours non point en elle-même, mais toujours dans sa liaison organique ; à mettre en rapport les parties avec le tout, seul moyen de concevoir celui-ci dans sa substance. C'est ainsi seulement qu'est possible un enseignement instructif et favorable au développement intellectuel. »

5° — *A l'égard de l'enseignement de la langue, il faut contenter en premier lieu les besoins les plus urgents des élèves avant de penser à un but plus élevé.*

La langue ouvre à l'étude un champ immense; vouloir cultiver ce champ dans toute son étendue, ce serait s'exposer à n'obtenir ni fleurs ni fruits. Loin de nous un tel procédé. Qu'on examine les circonstances dans lesquelles se trouvent les élèves. Il s'agit de ne jamais perdre de vue le temps qu'ils passeront à l'école, la régularité avec laquelle ils la fréquenteront, la position des parents, etc. Si les élèves quittent la classe lorsqu'ils auront atteint leur dixième année, on fera difficilement apprendre au plus grand nombre autre chose qu'à écrire correctement une phrase. Et si l'enfant est destiné à la profession de cultivateur ou d'artisan, il importera, avant tout, de le mettre à même de faire des compositions pratiques sur les circonstances communes de la vie. Ce n'est qu'après que les élèves auront acquis ce qui est d'une nécessité absolue qu'on entreprendra quelque chose de plus.

6° — *Il faut prendre pour base de l'enseignement de la langue maternelle un guide déterminé et fixe.*

Nous avons déjà indiqué ce conseil pour l'enseignement en général; mais il a pour l'enseignement de la langue une importance toute spéciale, parce que sur aucun autre terrain on n'est exposé à se perdre plus facilement dans l'infini des détails. Dans toute autre branche d'enseignement dans la géographie, l'histoire naturelle, le calcul, l'instituteur

est renfermé dans des bornes naturelles qui, s'il en sortait, comme cela peut arriver, le ramèneraient bientôt dans la bonne voie. Il n'en est pas ainsi de la langue. Il est donc nécessaire que l'on s'attache à un guide sûr et expérimenté; plus tard peut-être parviendra-t-on à se frayer une route nouvelle indiquée par une expérience personnelle.

Il serait difficile de déterminer si l'on fait bien de mettre entre les mains de l'élève un manuel de thèmes et de devoirs. En thèse générale, je suis pour l'affirmative. Dans ce cas l'instituteur n'a rien d'inutile à dicter; il économise le temps (considération d'une très-grande importance); les élèves peuvent passer immédiatement après l'instruction reçue oralement au travail qu'ils doivent faire seuls, pendant que le maître s'occupe d'une autre division; l'arbitraire de l'instituteur dans le choix des matières sera restreint dans des bornes convenables, bien qu'il ne soit pas rendu impossible, puisqu'on peut retrancher beaucoup de choses du livre d'exercices, de même qu'on en peut ajouter beaucoup d'autres. Si l'instituteur chargé d'enseigner la langue réunit plusieurs divisions dans la même salle, je conseillerai sans réserve l'emploi d'un manuel d'exercices.

7° — *Empêcher les élèves de faire des fautes dans leur travail, et pour cela corriger avec soin ce qu'ils font.*

Il est presque incroyable combien certains élèves (même des deux sexes) poussent loin la paresse à l'égard de leurs devoirs par écrit et de l'extérieur comme de l'intérieur de leurs livres. Les devoirs sont faits à demi, écrits avec rapidité et mal, les livres sont tachés d'encre, on ne revient pas sur les corrections, on néglige de corriger les fautes

soulignées, etc. A un élève qui commence on peut pardonner ces irrégularités. Mais si dans peu de temps on ne s'aperçoit pas d'une amélioration, s'il n'est pas de règle que les enfants soient habitués à l'exactitude, à la perfection, à la propreté, l'instituteur mérite les plus graves reproches. Qu'en résultera-t-il, si un enfant n'a pas de honte de se présenter devant l'instituteur ayant en main des preuves aussi évidentes et aussi palpables de sa légèreté ? Une pareille conduite tolérée par le maître n'exercera-t-elle pas la plus fâcheuse influence sur tout le caractère de l'enfant ? Quelle négligence, quelle légèreté et quelle paresse un enfant qui a grandi avec ces mauvaises habitudes, ne montrera-t-il pas ensuite dans toutes les autres choses ? Que des dispositions aussi fâcheuses n'échappent donc pas à l'attention du maître. La question n'est pas de faire beaucoup mais de faire bien ce qu'on fait, eu égard sans doute aux capacités de l'enfant. Or, la propreté de l'écriture et du cahier d'écriture est toujours dans les limites du pouvoir des enfants.

Il est incontestable qu'il vaut mieux prévenir les fautes que les corriger. Ainsi, il ne suffit pas de faire faire aux élèves des devoirs par écrit, il faut encore qu'une instruction préalable les ait mis à même de pouvoir faire leur devoir sans faute. Cela ne veut pas dire qu'on ne puisse pas leur donner des thèmes où l'on ait laissé avec intention des fautes qu'on les charge de corriger, car ces sortes de thèmes peuvent au contraire fournir un excellent exercice. Autrefois une grande partie, sinon tout le travail par écrit, consistait dans la correction d'exemples défectueux. C'était sans contredit prendre les choses à rebours. Si l'on veut mettre à l'épreuve *l'assurance du jugement* des élèves, un thème défectueux écrit sur le tableau convient fort bien ;

mais n'oublions pas que c'est seulement *comme épreuve de la maturité du jugement, non comme exercice*. L'exercice s'opère sur ce qui est juste, non sur ce qui ne l'est pas. Soumettez à l'attention de l'élève des modèles corrects, jamais des modèles défectueux ou même mauvais !

L'enfant ayant fait son travail suivant ses moyens, attend justement que l'instituteur ne se borne pas à le voir, mais à l'examiner et à en indiquer les fautes. Car dans son opinion il ne travaille pas seulement pour lui-même, mais encore pour le maître. Si celui-ci néglige d'examiner avec soin ce qu'il a fait, l'enfant croira avoir travaillé gratuitement, ou du moins il ne travaillera pas avec la même attention et le même goût. L'instituteur jugera s'il convient qu'il corrige lui-même les fautes ou s'il doit les souligner au moyen de quelque signe particulier, afin que l'élève les corrige lui-même, ou enfin s'il vaut mieux d'échanger parfois les cahiers pour que les élèves cherchent à découvrir eux-mêmes les fautes de leurs condisciples. Dans ces sortes de procédés on doit en partie se conformer aux circonstances relatives à la force des élèves, à la nature des devoirs, mais en tout cas il faut que la correction se fasse et que l'élève soit tenu de prendre note des fautes qu'il a faites ou d'écrire une copie correcte dans un cahier propre.

8° — *L'enseignement de la langue maternelle doit être élémentaire.*

Cette règle indique d'une manière générale sous quel point de vue il faut considérer et traiter cette branche d'enseignement.

Le but que l'on se propose d'atteindre est élémentaire, puisqu'il s'agit de comprendre la langue et d'acquérir l'habitude de la parler; les moyens qui tendent à ce but doivent être également élémentaires.

La connaissance d'une langue étrangère (la comprendre et la parler) n'exigeant pas indispensablement l'étude des formes, il est évident que cette étude est encore moins nécessaire pour la langue maternelle.

L'enseignement élémentaire concernant la langue maternelle ne peut pas avoir pour objet la connaissance exclusive des règles grammaticales, ce qui n'est ni dans son but ni dans son intérêt. Avec cet enseignement élémentaire se trouve en opposition l'enseignement scientifique qui a particulièrement pour objet la connaissance des formes grammaticales. La manière à traiter est donc tout à fait différente.

Si l'on nous demande quelle est cette manière, nous répondrons :

C'est la langue comme elle vit, comme elle se manifeste vivante, et non son corps mort, son cadavre.

Les différents sujets à traiter, la matière en elle-même est quelque chose de bien éloigné de l'enfant, tandis que sa langue est déjà devenue sa propriété.

Pour être conséquent nous devons donc condamner toutes les grammaires qui énumèrent et arrangent successivement la matière; nous déclarons que ces traités n'ont rien d'élémentaire. Suivons ici comme toujours la marche de la nature. L'enfant apprend à parler par imitation, à l'aide de ses dispositions naturelles pour le langage, il observe les lois de la grammaire sans les connaître.

Rattachons, par conséquent, nos premières leçons à ce que

l'enfant possède déjà lorsqu'il nous arrive à l'école, et faisons-le parvenir, par l'expérience d'abord, ensuite par le sentiment et l'oreille, à se rendre compte de ce qui n'existait chez lui que dans une pratique instinctive et une pure imitation.

La langue doit donc être présentée à l'enfant d'une manière active, c'est-à-dire dans des rédactions se rapportant aux objets de la vie ; ainsi on le conduira par l'expérience à la théorie. Dans tous les cas, la grammaire proprement dite appartient à la fin du cours de langue.

De ce qui précède découle le principe élémentaire concernant la méthode de cet enseignement, méthode qui se caractérise par l'analyse. La méthode élémentaire doit toujours rattacher ce qui est nouveau à ce que l'enfant possède déjà. Cette possession est sa langue, comme on l'acquiert naturellement, la langue comme un tout vivant. La lettre, le son, le mot même sont des choses dont l'enfant ne s'occupe point.

« L'homme ne parle, lorsqu'il imite la nature, jamais par des mots isolés, mais bien en phrases complètes (1). »

Même dans les expressions isolées des enfants, il y a toujours un jugement (par exemple, un désir, un commandement).

Par conséquent, la proposition, comme expression de la pensée, serait le tout le plus petit qui doit servir de point de départ. La proposition serait donc l'unité et le centre, autour duquel viennent se grouper toutes les observations grammaticales *nécessaires*. En agissant ainsi, on ne part point des définitions ou des règles ; l'enfant, en suivant ses

(1) Becker.

lois de réflexion et de sentiment, trouvera la vérité par lui-même ; tout ce qui est aride, mécanique, disparaît ; la règle sèche fait place à l'esprit ; et le système inerte, pétrifié, est remplacé par la nature et la vie.

9° — *Il faut que l'enseignement de la langue soit rationnel.*

On se tromperait en croyant que cette exigence d'un système rationnel dépasse le cadre de l'enseignement élémentaire. Au contraire, elle est justifiée par l'essence même de la langue, qui comme un ensemble organique, vivant et spirituel, n'est accessible à notre intelligence qu'autant que cette intelligence précoce la conçoit, et peut y pénétrer. Le procédé rationnel signifie ici l'opposé du mécanisme et de la routine ; il consiste à faire comprendre la langue dans ses détails et son ensemble, comme dans sa véritable acception. Ce but, nous l'atteignons à notre point de vue d'une manière spéciale, et non scientifique, en scrutant la matière systématiquement et par la synthèse.

On demandera : Est-ce possible ? — Oui : car la possibilité ressort de la langue, comme *langue maternelle* ; et ce procédé nécessaire nous est révélé par la nature même des enfants. Comment mettre en doute la possibilité et la facilité pour l'enfant de développer tous les détails grammaticaux utiles, au moyen de rédactions et d'exercices de composition dans lesquels se manifeste la vie de la langue ?

Avec l'analyse, les détails se trouvant toujours dans leur véritable signification s'expliquent par l'exemple, c'est-à-dire par la langue même. En effet, la conception de la langue est le produit de la vie de la langue. Si, au contraire, on présente à l'enfant la langue comme un objet inconnu,

étranger, il sera difficile et presque impossible qu'il en acquière une conception rationnelle.

Même en parvenant à en saisir certaines règles, certaines formes, il ne connaîtra pas la langue. Combien diffère le procédé que nous recommandons, par lequel on rattache continuellement ce que l'enfant sait déjà à ce qu'il doit apprendre au moyen d'un développement graduel : comme à l'aide des rampes d'un escalier, on monte d'étage en étage !

Si l'on nous demande quelle extension nous assignons dans l'enseignement élémentaire à la conception de la langue maternelle, et jusqu'à quel degré la connaissance de la grammaire est nécessaire pour cela, nous rappellerons seulement le but élémentaire de notre enseignement, en déclarant en même temps que les opinions varient à ce sujet ; enfin, que sur ce point un enseignement même élémentaire admet différents degrés.

Toutefois, qu'on n'oublie pas que le procédé élémentaire de l'enseignement grammatical ne peut jamais être envisagé comme le véritable moyen, mais plutôt comme le résultat ; par conséquent, il devient moins important d'en fixer les limites. Mais en ce qui regarde la conception de la langue en général, il faut ne point perdre de vue que la profondeur spirituelle de la langue n'est pas exclusivement l'objet de l'esprit, elle relève aussi du sentiment, c'est-à-dire du goût, de l'euphonie, etc. Il est donc bien établi que le procédé analytique contribue de la manière la plus efficace à son développement.

10° — *Il faut que l'enseignement de la langue soit intuitif et vivant (animé).*

La première règle, développée plus haut, implique ce caractère d'enseignement intuitif et vivant.

Intuition, animation, ces deux qualités qui se prêtent un mutuel appui, ressortent de la langue maternelle ; quoique la langue soit quelque chose de spirituel, d'intérieur, en dehors de l'intuition : mais par la parole et par l'écriture, par la rédaction et ses éléments, elle rentre dans la sphère de l'intuition intérieure. La langue maternelle touche à l'intuition intérieure dont elle est le constant intermédiaire, attendu que c'est déjà une propriété acquise à l'enfant par son expérience.

Notre enseignement de la langue sera donc intuitif, en ayant pour point de départ une rédaction se reliant à la vie, à l'expérience, présentant la langue dans son application, et en rendant ainsi la langue intuitive par les pensées, puis les pensées par la parole.

Un tel enseignement deviendra animé, vivant, si l'instituteur sait le rendre attrayant. La langue a sa vie propre, et l'enfant initié de prime abord à cette vie doit s'animer de suite. C'est avant tout, le sujet de la leçon qui doit produire cette animation chez l'enfant, et donner de l'intérêt par ce qui est élevé à ce qui est inférieur, par le tout à la partie, du général au particulier ; depuis le son et la lettre, tout dans sa véritable acception et ses rapports, devient vivant.

Au moyen de ce procédé, l'enfant qui voit clairement tout ce qui se passe, qui trouve si naturel cet ensemble vivant, animé, éprouve infailliblement de la joie intérieure :

ce qui nous garantit le succès d'un enseignement conforme à notre but.

11° — *Il faut que l'enseignement soit simple et solide.*

Ces conditions élémentaires d'un enseignement quelconque sont indispensables dans l'enseignement de la langue maternelle qui a pour but le développement intellectuel de l'enfant. En effet, tout ce qui est vague, accessoire, artificiel, obscur, sans liaison, doit devenir d'autant plus nuisible que l'objet traité offre étendue et profondeur.

D'un autre côté, il paraît bien difficile de satisfaire à ces conditions de simplicité et de solidité dans l'enseignement de la langue maternelle. Examinons d'abord s'il n'y a pas contradiction, c'est-à-dire si la simplicité n'exclut pas la solidité et si à son tour la solidité est compatible avec la simplicité.

Non : ce qui est solide peut fort bien être simple ; même la véritable simplicité s'allie à la solidité ; axiome confirmé surtout par l'enseignement judicieux de la langue maternelle. Précisément la richesse et la diversité des matériaux que présente cet enseignement font que la simplicité rend la solidité possible, et celle-ci constitue le moyen de simplifier cet enseignement.

Si l'on voulait chercher la simplicité dans des omissions arbitraires de la matière à traiter, comme lorsqu'on veut suivre la méthode synthétique, la solidité aurait à souffrir ; mais ce danger disparaît, dès que l'on ne néglige rien sous le rapport de la solidité. Dans les écoles primaires où l'on mettra en pratique le procédé que nous préconisons, la chose ira naturellement : car l'enfant sera de suite placé

au milieu même de la langue d'où il observe, travaille, agit ; dont il conçoit l'ensemble dans les détails et les détails dans l'ensemble. Par conséquent, on est moins exposé au morcellement et à une étude superficielle. Malgré les étroites limites où l'on se meut, on conserve un tout bien déterminé et bien coordonné. Ainsi se concilient simplicité et solidité, en suivant une méthode rationnelle, l'analyse.

Du reste, il dépend de l'instituteur d'éviter dans son enseignement tout ce qui est superflu pour s'attacher à l'essentiel qu'il fait entrer dans l'esprit des élèves par la voie la plus directe et la plus courte, en suivant une gradation et une coordination rationnelles.

12° — *Il faut que l'enseignement de la langue soit pratique.*

Plusieurs de nos lecteurs ont peut-être des doutes sur le caractère pratique de l'enseignement de la langue, tel que nous le présentons, c'est-à-dire, ils se demandent s'il produira facilement et sûrement les fruits attendus. Ces fruits consistent dans le développement des facultés intellectuelles, la facilité de penser, la rectitude du jugement sur les choses de la vie et la justesse de l'expression orale et écrite.

Nous répondrons : Peut-on obtenir ces résultats par d'autres moyens, sans présenter la langue dans ses rapports avec la vie et sans suivre cette direction pratique ? C'est seulement ainsi que l'enseignement de la langue marche de pair avec son application ; et si sur un point, en orthographe, par exemple, ce système ne portait pas tous ses fruits, ne vous en prenez qu'au maître qui n'a pas suivi tous les exercices prescrits par la méthode. Si, avec le procédé opposé, on cherche le côté pratique dans l'application

d'exemples isolés, chez nous tout l'enseignement n'est qu'exercice et application.

13° — *Il faut enfin que l'enseignement de la langue soit méthodique.*

Cette règle exige pour cet enseignement un plan bien arrêté afin d'éviter des écarts et ce qui est arbitraire. Tout enseignement sans plan est sans charme, sans intérêt pour l'élève, dont il ne développe pas l'intelligence. Nous croyons pouvoir dire qu'on manque souvent à ce principe dans l'enseignement de la langue. Il importe donc de le rendre méthodique par le fond et la forme, le plan et l'application.

D'après ce que nous avons dit : la forme analytique doit être préférée, en descendant du tout (la rédaction) aux parties, aux détails. Ce procédé, quant à l'enseignement de la langue, se présente sous deux aspects : ou bien on développe au point de vue de la langue tout ce qu'offre un morceau en suivant l'ordre naturel, ou bien on suit dans ces développements le progrès intérieur de l'enfant, en se bornant aux explications des choses connues. Dans ce dernier cas, la méthode est analytique-synthétique ; on doit la préférer lorsqu'on a pour but particulier de faire ressortir la partie grammaticale.

Les deux procédés exigent pourtant, quant à la méthode, qu'on observe une gradation sage et naturelle, indépendamment d'un choix convenable des sujets à rédiger ou des morceaux de lecture à traiter au point de vue grammatical, il importe de partir toujours du contenu du morceau pour expliquer ensuite les formes grammaticales ; ainsi

d'abord les idées, leur relation entre elles, ensuite l'examen des expressions et des phrases employées pour établir ces rapports, enfin tout ce qui est du domaine de la grammaire et spécialement de l'orthographe. La mémoire et l'intuition viennent à leur tour soutenir l'analyse. La forme de l'enseignement à employer doit être en général *socratique*. La langue maternelle se trouve dans l'enfant comme quelque chose qui lui est propre, qu'il possède déjà, que l'enseignement doit seulement vivifier et rappeler à l'esprit pour le confier à la mémoire par des exercices spéciaux. Il importe donc de provoquer chez l'enfant une activité aussi facile pour lui que naturelle et nécessaire.

La langue ne s'apprend qu'en travaillant et en produisant en elle et par elle. L'enfant se trouve, dans l'enseignement de sa langue maternelle, si bien disposé à créer par lui-même, qu'il suffit de le bien diriger. Si par ce motif nous avons désigné la forme socratique comme celle qui convient le mieux, qui est la plus naturelle, nous n'avons pas voulu dire que cet enseignement devait consister exclusivement en thèmes; nous entendons par la forme socratique, préparer l'élève, au moyen d'un entretien catéchétique (par questions et réponses) à trouver de soi-même, en le mettant en état de se rendre compte de ce qu'il pense, de ce qu'il dit.

Les thèmes (comme devoirs) n'arrivent que lorsque la chose est devenue, par une série graduée d'explications, claire pour l'élève. En ce qui concerne ces thèmes, on aura soin de n'exiger que ce qui est en rapport avec le degré de savoir de l'élève; et l'on ne passera à des sujets plus difficiles que lorsqu'il aura acquis une certaine habi-

leté dans les premiers, sans jamais provoquer chez lui d'ennui ni de fatigue.

CHAPITRE V.

GRAMMAIRE PROPREMENT DITE.

§ I^{er}. — *Définition de la grammaire.*

L'enfant qui commence à parler nomme d'abord les objets qui lui tombent sous les sens; ensuite il indique leurs qualités distinctives, leurs parties; puis insensiblement leurs modifications, leurs rapports. Ici commence la dénomination de certaines impressions. Son langage devient plus complet à mesure qu'il apprend à nommer un plus grand nombre d'objets.

Pendant les seules dénominations ne suffisent pas pour exprimer nos idées; nous devons apprendre à composer des locutions et des phrases, si nous voulons exprimer les rapports multiples que l'esprit découvre entre les objets.

Ici doit commencer l'enseignement de la grammaire, par laquelle l'enfant apprend à exprimer ces rapports d'une manière convenable et à se rendre compte à lui-même, par l'analyse ou la séparation, des divers éléments qui composent les phrases, les idées et des rapports qu'il a exprimés au moyen de ces phrases.

De ce que la langue, dans le sens restreint du mot, consiste dans l'expression orale de nos sensations et de nos idées par le secours des mots, il suit que la grammaire est l'ensemble des règles qui établissent comment une langue doit être parlée et écrite correctement.

§ II. — *Points essentiels concernant la méthode d'enseigner la grammaire.*

Aux personnes qui, dans l'enseignement de la grammaire, feront usage de mon livre (*Cours de langue maternelle*), je crois devoir recommander les points suivants :

1° On fera en sorte que, par des phrases intelligibles, l'élève acquière une notion bien claire de ce qu'on veut lui enseigner. Il faut le familiariser par la parole, la lecture et la transcription, avec les formes du langage sur lesquelles on veut fixer son attention.

2° Aussitôt que ces formes lui seront familières, on s'attachera à lui donner, par la décomposition (par la voie analytique), une notion exacte de la pensée qui y est renfermée.

3° On exposera en termes clairs et précis la règle que l'on vient de découvrir, et l'on exigera de nombreux exemples où elle soit appliquée.

4° Ce qu'on aura découvert par la voie analytique, on le fera mettre immédiatement en rapport avec d'autres parties de la langue, c'est-à-dire qu'on expliquera synthétiquement la découverte. Si, par exemple, on a trouvé, par l'analyse des phrases, le régime indirect, on formera un grand nombre de phrases dans lesquelles il y ait un régime indirect.

5° Dans tout examen de ce genre il faut étudier attentivement le fond, l'idée exprimée, de façon que, tout en comprenant clairement les formes de la langue, les élèves acquièrent en même temps une connaissance précise de la pensée rendue par ces formes.

6° L'enseignement des formes de la langue, l'enseignement grammatical proprement dit, ne doit pas dépasser de justes bornes; amener les élèves au point d'exprimer exactement leur pensée, avec une certaine habileté, tant de vive voix que par écrit, voilà le but principal auquel on s'efforcera d'atteindre. On y parviendra au moyen de nombreux exercices pour lesquels le temps ferait défaut si l'on voulait entrer trop avant dans les particularités de la grammaire.

7° A chaque parole énoncée, à chaque mot écrit dans l'école, le maître tiendra, sans jamais se relâcher sur ce point important, à la précision grammaticale.

8° Le manuel restera le principal point de ralliement. On ne peut trop recommander la lecture grammaticale et l'analyse des morceaux de lecture.

9° De l'exercice, de l'exercice toujours, soit de vive voix, soit par écrit! *Que jamais la théorie ne marche sans la pratique!* PEU DE RÈGLES ET BEAUCOUP D'APPLICATIONS!

10° Si dans une même école plusieurs instituteurs donnent des leçons de langue française, il est indispensable que tous suivent le même Manuel, sans cela il y aurait confusion; il faut aussi qu'ils se mettent parfaitement d'accord sur la marche à suivre dans l'enseignement.

11° Les leçons de grammaire, d'orthographe, de lecture, de style (expression de la pensée par écrit), doivent, lors même qu'il y aurait des heures spéciales consacrées à l'une ou à l'autre de ces branches, être mises en rapport et envisagées comme un ensemble dans tous les exercices.

12° S'il y avait trois classes dans l'école, notre enseignement commencerait dans la seconde; pour une école de quatre classes ou davantage, on ne l'aborderait peut-être

que dans la troisième, en partant de la classe inférieure : on pourrait néanmoins déjà se livrer à des exercices ayant pour but de distinguer les espèces de mots.

13° Les élèves parlant déjà la langue maternelle, les limites des matières d'enseignement, pour chaque subdivision, ne seront pas tellement rigoureuses, que l'instituteur ne puisse empiéter quelquefois, dans une classe, sur ce qui est plus particulièrement réservé à la classe suivante. Il doit corriger et instruire partout où le besoin s'en fait sentir, partout où il se présente quelque chose de défectueux ; néanmoins l'enseignement spécial d'une branche doit être réservé à la classe à laquelle on l'a attribué.

CHAPITRE VI.

LA CONNAISSANCE DU SUBSTANTIF.

En général, avant de commencer avec une des classes l'enseignement de la grammaire proprement dite, on est en droit de supposer que les élèves ont dans la classe inférieure acquis la connaissance des sons, des lettres, des syllabes et de la manière de séparer celles-ci, et qu'ils sont déjà en état d'écrire les noms des objets qui les entourent ; cependant, il nous paraît convenable, avant de commencer l'enseignement grammatical proprement dit, de revenir sur ces détails, et de répéter, afin de mieux le retenir, tout ce que l'on a appris précédemment. On prépare ensuite l'enfant à la connaissance du substantif, de manière qu'il puisse établir une distinction entre *le mot*, *le nom de la chose* et *la chose elle-même*. A cet effet nous recommandons spécialement de ne pas écouter certains grammairiens

routiniers qui veulent faire apprendre par cœur les différentes définitions, sans aucune explication intuitive préalable. Au lieu de suivre cette voie éminemment vicieuse, et qui n'aboutit à aucun résultat utile, nous proposons la marche suivante, aussi rationnelle que facile à suivre.

Faire indiquer un grand nombre d'objets par leurs noms:

a. D'après les divers endroits dans lesquels ils se trouvent ;

b. D'après les matériaux dont ils sont formés ;

c. D'après l'usage que l'on en fait, etc., etc.

Ces exercices se font d'abord oralement, et l'instituteur dirige l'entretien de manière à se faire indiquer tantôt le nom, tantôt l'objet même. Un instituteur habile trouvera facilement les moyens de varier ces exercices et de leur donner de l'attrait.

Du moment que les enfants sont parvenus à énumérer différents noms de personnes et de choses, ils ne trouveront point inintelligible la définition suivante :

Un substantif est un mot qui nous indique un objet ou une personne.

Le mot qui nous indique le nom d'une personne ou d'un objet est un substantif.

La définition étant bien comprise, on procède à l'application de cette connaissance nouvelle. Ainsi l'enseignement de la grammaire marchera de pair avec la lecture ; celle-ci prêtant à la première un point d'appui solide, et lui imprimant une direction pratique tout en la revêtant d'un charme tout particulier. Chaque paragraphe de la grammaire après avoir été l'objet d'une étude spéciale, sera rattaché à un morceau de lecture choisi à cet effet, et

auquel on fera, au moyen d'exercices pratiques spéciaux, l'application de la théorie que l'on vient d'expliquer.

Après la lecture à haute voix d'un morceau quelconque, l'instituteur adresse, sous différentes formes, des questions relatives aux substantifs qui s'y trouvent ; les réponses des élèves indiqueront à l'instituteur s'ils sont à même de distinguer les substantifs parmi les autres mots, etc., etc.

On suivra ensuite les exercices qui se trouvent indiqués dans le *Cours de Langue maternelle, Manuel de l'élève*, première partie, page 2.

CHAPITRE VII.

NOMBRE SINGULIER ET NOMBRE PLURIEL D'UN SUBSTANTIF.

Jusqu'ici on ne s'est occupé que des substantifs au singulier ; il s'agit maintenant de faire connaître ce que c'est que le nombre et d'apprendre la formation du pluriel.

L'enfant comprendra facilement que si l'on dit : *Le poisson nage*, il est question d'un seul poisson ; et que l'on parle de plusieurs poissons, si l'on dit : *Les poissons nagent*.

Au bout de quelques exercices, l'instituteur pourra établir la définition suivante :

Lorsqu'un substantif ne désigne qu'un objet, il est au singulier ; lorsqu'un substantif désigne plusieurs objets, il est au pluriel.

Quant à la manière d'écrire le pluriel des substantifs, les élèves y parviendront sans difficulté à l'aide de l'instituteur. A cet effet, on traitera d'abord de vive voix quelques phrases renfermant des substantifs au pluriel.

Par des questions appropriées à l'intelligence des enfants, on appellera leur attention sur les changements qui se sont opérés par rapport aux substantifs contenus dans ces phrases, on leur fera remarquer la transformation qu'a subie l'orthographe de ces substantifs pour passer du singulier au pluriel.

Voici quelques exercices gradués à l'aide desquels on familiarisera les élèves avec la formation du pluriel dans les substantifs.

1° Transcrire du singulier au pluriel des substantifs qui prennent *s* à la fin.

2° Des substantifs qui n'ajoutent pas de lettre à la fin.

3° Des substantifs qui prennent *x*.

4° Des substantifs qui changent les terminaisons *al* et *ail* en *aux*, etc., etc., etc.

5° Formation de phrases déterminées au singulier et au pluriel.

6° Répondre par écrit aux différentes questions.

7° Applications des points précédents à un morceau de lecture.

Pour faire connaître aux enfants le genre des substantifs, il ne convient pas d'entrer dans des explications tendant à leur faire remarquer la différence du sexe chez les divers êtres ; il suffit, me paraît-il, de leur dire : Les substantifs devant lesquels on peut placer *le* ou *un*, sont des substantifs masculins, et les substantifs devant lesquels on met, en parlant bien, *la* ou *une*, sont des substantifs féminins.

Exercices. — Application. — (Voy. p. 13, § 6 du Cours de Langue maternelle.)

CHAPITRE VIII.

L'ADJECTIF.

Afin de fournir à l'enfant les matériaux nécessaires à la formation d'une phrase simple, on passe immédiatement à la connaissance de l'adjectif. Dirigé par les questions de l'instituteur, il apprend d'abord *comment sont les objets*, ce que c'est qu'une *qualité*. Quelques exercices suffiront pour lui faire trouver par lui-même la définition de l'adjectif. Il dira, par exemple : Un adjectif est un mot qui nous indique comment un objet est ; ou : Un adjectif est un mot qui nous indique la qualité d'un objet.

On trouvera dans notre *Cours de langue maternelle* un grand nombre d'exercices propres à fournir à l'élève une occupation convenable.

Après avoir traité : 1° l'adjectif, 2° le genre et le nombre des adjectifs, 3° les degrés de l'adjectif, on passe au pronom.

CHAPITRE IX.

LE PRONOM.

Arrivé à cette nouvelle espèce de mots, nous éprouvons quelque difficulté à la traiter convenablement ; elle est cependant indispensable, car les pronoms jouent un rôle très-important dans notre langue. Mais une explication méthodique complète nous éloignerait trop de notre but ; nous nous bornerons ici aux indications les plus importantes.

En premier lieu, on fait voir à l'enfant *pourquoi* on se

sert de pronoms et on lui indique les avantages résultant de leur emploi. Bien que le mot *pronom* les caractérise d'une manière vague, il faut néanmoins y avoir recours, en expliquant une ou plusieurs phrases dont la construction particulière permettra de déduire une définition précise.

Par exemple : *Si Joseph prie, Joseph aura soin de diriger les pensées de Joseph vers Dieu.*

Un entretien convenablement dirigé fera comprendre aux élèves que l'emploi réitéré du mot *Joseph* défigure la phrase qu'il est contraire à l'usage. On remplace alors le mot *Joseph* par le pronom *il*, et les enfants comprendront que ce mot *il* est mis pour le mot *Joseph*, lequel est le nom d'une personne. Ce raisonnement les conduira à cette définition : *Les mots qui sont mis pour le nom d'une personne sont des PRONOMS PERSONNELS.*

En procédant de la même manière, on leur fait trouver qu'il y a aussi des pronoms qui indiquent une *possession*; d'autres qui *montrent* ou *démontrent* quelque chose, etc. ; de là on tire la conclusion que les pronoms se divisent en *pronoms possessifs, démonstratifs, relatifs*, etc.

CHAPITRE X.

LE VERBE.

Nous abordons ici le chapitre le plus compliqué et le plus difficile à comprendre pour les élèves. Nous ne pouvons, du reste, assez recommander aux jeunes instituteurs de ne pas y mettre trop de précipitation et surtout de prendre

bien garde de ne pas dévier du but vers lequel il faut tendre.

Un point indispensable, c'est d'avoir à sa disposition un choix judicieux d'exercices convenablement gradués. Voici ceux qui nous paraissent les plus propres à faciliter l'étude du verbe.

On adresse aux enfants un certain nombre de questions tendant à leur faire comprendre que certains mots expriment une action ou, en d'autres termes, quelque chose que fait une personne ou un objet quelconque. Obligés de répondre à ces questions, ils parviennent à trouver et à énoncer dans les termes les plus simples la définition du verbe.

Dès ce moment s'ouvre un champ plus large à exploiter ; on n'est plus aussi restreint dans le choix à faire parmi les exemples ; la matière est plus vaste et l'imagination peut se déployer plus librement.

Après quelques exercices ayant pour but de lier le verbe avec un substantif, on procède à la connaissance des *trois temps principaux du verbe*.

Ici il s'agit d'amener l'élève à remarquer que le passé se forme avec le concours du verbe *avoir* et du verbe *être*, et que, pour cette raison, ces verbes sont appelés *verbes auxiliaires*.

Suit alors l'explication de l'*imparfait*, des *trois passés*, du *futur simple* et du *futur passé*. Il va de soi que cette dernière explication s'applique à des phrases convenablement choisies que l'on traite avec l'enfant, de manière à lui faire saisir les rapports existants entre la forme extérieure de l'expression et l'action exprimée par le verbe.

Dans les trois temps décomposés en sept, nous avons pré-

senté l'action exprimée par le verbe, au *mode indicatif* seulement; on expliquera ensuite par quelques exemples les temps du mode conditionnel, ceux du subjonctif et le mode infinitif.

Après avoir exercé les élèves sur l'emploi des modes, on passe à l'explication du participe.

Le procédé que nous avons exposé avec détails dans notre *Cours de langue maternelle* nous dispense d'entrer ici dans des développements plus étendus; nous nous bornons à l'énumération des points que nous jugeons de nature à trouver place dans l'enseignement élémentaire.

Ce sont les suivants :

Formation du pluriel du présent de l'indicatif, de l'imparfait de l'indicatif et du présent du subjonctif.

La conjugaison du verbe *avoir*.

Le complément du verbe.

Le verbe actif.

Le verbe passif.

Le verbe neutre.

Les verbes réfléchis, pronominaux, réciproques.

Le verbe impersonnel ou unipersonnel.

Modifications que subissent quelques verbes, bien qu'ils soient réguliers.

Les verbes irréguliers.

Divers applications ayant rapport au verbe.

Le régime direct.

Le régime indirect.

Le développement de la phrase par la détermination du lieu.

Le développement de la phrase par la détermination du temps.

Le développement de la phrase par la manière d'être du verbe.

Le développement de la phrase par l'indication de la cause.

Le développement de la phrase par l'indication de l'avantage ou du désavantage que nous occasionnent les objets ou les êtres animés.

L'adverbe.

Les degrés dans l'adverbe.

La préposition.

La conjonction.

L'interjection ou l'exclamation.

—

Nous terminons cet exposé succinct par quelques observations didactiques au sujet de l'enseignement de la langue.

1. Ne tardez pas trop à commencer le cours de langue maternelle.

Les premiers éléments appartiennent à la classe préparatoire, c'est-à-dire à la classe inférieure où ils sont en rapport avec les leçons de lecture.

Trois à quatre heures au moins par semaine doivent être consacrées à cette branche si importante.

2. Profitez des connaissances acquises par l'élève à la maison paternelle et déterminez d'après cela le point de départ de votre enseignement.

Aucun écolier n'entre en classe sans savoir parler. L'enfant parle par imitation, sans aucune connaissance de cause. Moins donc le nouveau venu sera en état de s'exprimer, plus l'instituteur le soumettra à des exercices par

intuition. C'est un excellent moyen d'habituer les élèves à s'énoncer convenablement.

3. Pendant tout le cours de langue maternelle, l'exercice oral doit précéder l'exercice par écrit.

Un grand défaut chez beaucoup d'instituteurs, c'est de faire écrire par les enfants telle ou telle sorte de mots; de leur faire construire telles ou telles phrases, etc., etc., sans entrer préalablement dans aucun développement grammatical. Faire suivre d'explications les exercices par écrit, c'est mettre la charrue devant les bœufs. Il est bien plus difficile d'écrire ce que l'on a pensé que de l'exprimer de vive voix. Avant d'aborder l'exercice par écrit, il est avantageux de donner des explications verbales. Par ce moyen on prévient une grande quantité de fautes d'orthographe et l'on rend ainsi moins difficile la correction des devoirs.

4. N'exigez pas trop de vos élèves, mais tenez sévèrement à l'exécution des devoirs donnés.

Lorsqu'on se montre trop exigeant quant à la quantité ou quant à la qualité du travail, on s'expose à n'en retirer aucun fruit. Aussi recommandons-nous de donner peu de devoirs, mais d'exiger toujours qu'ils soient faits avec le plus grand soin.

5. Soyez extrêmement minutieux et exact dans la correction des devoirs grammaticaux.

Si le maître y met de la négligence, l'élève s'en fait un titre pour couvrir sa paresse.

Le soin que l'instituteur apporte à cette correction flatte les élèves, et les excite à soigner davantage leurs devoirs.

6. Ayez soin de vous tracer un plan pour l'enseignement de la langue maternelle et mettez-le en rapport avec le besoin de votre école.

Un plan bien arrêté est indispensable pour réussir dans l'enseignement de cette branche.

Si l'instituteur n'avait pas assez de courage ou de confiance dans son savoir pour se tracer un plan approprié aux besoins de ses élèves, il doit, comme nous l'avons déjà dit plus haut, recourir à un manuel choisi avec prudence et discernement.

Il n'est pas d'une aussi absolue nécessité de mettre une grammaire entre les mains des enfants ; cependant les exercices gradués qui y sont réunis fournissent un moyen de les occuper convenablement par écrit et d'alléger ainsi le travail du maître. Avec le temps nous espérons voir enfin disparaître des écoles primaires ces livres scientifiques, compilations indigestes, sans plan pratique et sans méthode rationnelle ; ces livres de pure théorie et dont la rédaction paraît vouloir condamner l'instituteur au rôle d'un simple automate.

7. Développez les règles grammaticales par des exemples bien choisis et ne surchargez point de règles la mémoire des enfants.

Ceci est une vérité reconnue : ce que nous avons trouvé par nos propres réflexions est bien plus clair pour nous que ce qui nous est transmis par un autre, sans travail intérieur.

L'élève comprendra bien mieux et retiendra plus facilement les règles qu'il trouvera par lui-même sous la direction du maître, que celles qu'on lui dictera ou qu'il apprendra par cœur dans son Manuel.

D'ailleurs, il ne faut pas épuiser les forces encore peu développées de l'enfant en lui imposant le lourd fardeau des formes grammaticales, auxquelles il n'attache aucun

sens, et qui sont inaccessibles à son intelligence. Conformez-vous au précepte de Demeter : « Peu de règles, beaucoup d'exercices. »

8. Dans les exemples et les exercices que vous donnez aux enfants, ne sortez pas de leur sphère : ayez égard aux circonstances au milieu desquelles ils se trouvent réellement ou dans lesquelles ils se trouveront plus tard.

Par là, non-seulement l'instruction acquiert plus d'attrait, mais elle devient plus pratique et s'assimile davantage à la nature de l'élève. Ce principe mérite toute l'attention de l'instituteur, vu le peu d'extension que *l'école élémentaire* peut donner à l'enseignement de la langue maternelle.

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Jugement. — Proposition. — Verbe substantif.*

(Traité avec des enfants de 11 à 12 ans.)

PREMIER ENTRETEN.

Instituteur. — Dans les leçons de français, nous avons étudié jusqu'ici quelques-unes des dix parties du discours. Vous avez appris plusieurs choses par rapport au *substantif*; vous connaissez, plus ou moins bien, les différentes sortes d'*adjectifs*, les *pronoms*, et nous sommes arrivés dans la dernière leçon jusqu'au *verbe*, dont je vous ai également expliqué une partie. Aujourd'hui nous allons continuer notre étude de langue, et je me propose de vous démontrer et de vous faire bien comprendre qu'il n'existe, à proprement parler, qu'*un seul verbe*, bien que nous ayons rangé dans la catégorie des *verbes* tous les mots qui indiquent ce que font les personnes ou les objets, etc.

En disant : *La balle est ronde*, de quel objet vous ai-je parlé ?

Elève. — Vous avez parlé d'une *balle*.

I. — Et quelle est, dans cette même phrase, le mot qui indique l'objet dont on parle ?

E. — C'est le mot *balle* qui nous indique l'objet dont on parle.

I. — Ainsi, en prononçant cette phrase, à quel objet pense-t-on ?

E. — En prononçant la phrase : *La balle est ronde*, on pense naturellement à une balle.

I. — En disant : *La balle est ronde*, qu'est-ce qu'on vous fait connaître par rapport à la balle ?

E. — En disant : *La balle est ronde*, on fait connaître comment est la balle.

I. — Ou l'on indique... ?

E. — On indique une qualité de la balle.

I. — Ou, en d'autres termes, *on dit quelque chose de la balle*.

Retenez maintenant ceci : Quand on dit quelque chose d'un objet ou d'une personne, on porte *un jugement* sur cette chose ou sur cette personne.

Quand est-ce que l'on porte un *jugement* sur un objet ou sur une personne ?

E. — On porte un *jugement* sur un objet ou sur une personne, lorsqu'on dit quelque chose de cet objet ou de cette personne.

I. — Qui d'entre vous peut maintenant porter un *jugement* sur la *craie* ?

E. — La *craie* est blanche.

I. — C'est bien, mais dites aussi pourquoi ce que vous venez de dire est un *jugement*.

E. — Ce que je viens de dire est un *jugement* parce que j'ai dit quelque chose de la *craie*, j'ai dit comment est la *craie*.

I. — De quelle manière avez-vous exprimé ce *jugement* ?

E. — J'ai exprimé ce *jugement* en parlant, c'est-à-dire verbalement.

I. — N'auriez-vous pas pu exprimer ce *jugement* d'une autre manière encore ?

E. — Si, monsieur, j'aurais pu exprimer ce *jugement* par écrit.

I. — Juste ; donc on peut exprimer un *jugement* de combien de manières différentes ?

E. — On peut exprimer un *jugement* de deux manières différentes : *verbalement* et *par écrit*.

I. — Pour compléter la réponse à la question : *Quand porte-t-on un jugement* ? que devez-vous dire ?

E. — Je dirai : *Porter un jugement*, c'est dire quelque chose verbalement ou par écrit d'une personne ou d'un objet.

I. — Dites maintenant, à l'aide d'une phrase complète, quand on exprime un *jugement*.

Les mots : *La neige, chauffée, chambre, fondre*, expriment-ils un *jugement* ?

E. — Non, monsieur, ces mots n'expriment pas un *jugement*.

I. — Pourquoi pas ?

E. — On n'exprime pas un jugement par ces mots, parce qu'on ne dit rien ni d'une personne, ni d'un objet.

I. — Mais en disant : *La neige est fondue dans la chambre chauffée ?*

E. — Oui, en disant cela vous avez exprimé un jugement, parce que vous avez dit quelque chose de la neige.

I. — Vous comprenez maintenant sans doute ceci : *La réunion régulière des mots qui servent à exprimer, oralement ou par écrit, un jugement s'appelle PROPOSITION.*

Qui peut répéter ce que je viens de dire ? Qu'est-ce qu'une *proposition* ?

E. — Une *proposition*, c'est la réunion régulière des mots qui servent à exprimer, verbalement ou par écrit, un jugement.

I. — Qui peut faire une *proposition* en portant un jugement sur l'*encre* ?

E. — *L'encre est noire.*

I. — Pourquoi dites-vous que les mots : *L'encre est noire* forment une proposition ?

E. — Ces mots forment une *proposition* parce qu'ils sont réunis régulièrement et qu'ils expriment un jugement.

I. — Formez maintenant des *propositions* par écrit à l'aide des mots suivants : *Instituteur, ciel, couteau, cheval, sucre, pierre, papier, etc.*

Qui se rappelle encore le nom de l'objet dont nous avons parlé au commencement de la leçon ?

E. — Nous avons parlé de la *balle*.

I. — Et qu'avons-nous dit de cet objet ?

E. — Nous avons dit qu'elle est *ronde*.

I. — Et enfin la réunion de ces mots : *La balle est ronde, forme... ?*

E. — La réunion de ces mots forme une *proposition*.

I. — Je vois que vous avez retenu ce que vous avez appris tantôt. Nous allons donc examiner la même proposition maintenant, pour apprendre certaines choses encore que vous devez bien connaître pour avoir une idée exacte du verbe.

Dans la phrase : *La balle est ronde*, quel est le mot qui indique l'objet dont on dit quelque chose ?

E. — Le mot qui nous indique l'objet dont on dit quelque chose, c'est le mot *balle*.

I. — Et par quel mot indiquons-nous dans la même phrase ce qu'on dit de la balle ?

E. — Nous indiquons cela par le mot *ronde*.

I. — Écoutez, mes enfants, au lieu de s'exprimer ainsi : *Ce que l'on dit de la balle*, on peut aussi dire : *Ce que l'on affirme de la balle*.

Par conséquent dites-moi ce qu'on affirme de la balle dans la phrase : *La balle est ronde*.

E. — On affirme dans cette phrase que la *balle est RONDE* et qu'elle n'est pas *carrée*.

I. — Et quel est le mot qui nous indique l'objet dont on affirme cela ?

E. — C'est le mot *balle* qui nous indique l'objet dont on affirme quelque chose.

I. — Eh bien, le mot qui nous indique l'objet dont on affirme quelque chose, s'appelle le *SUJET* de la phrase.

Comment appelle-t-on le mot qui, dans une phrase ou proposition, indique l'objet ou la personne dont on affirme quelque chose ?

E. — On appelle ce mot le *sujet*.

I. — Qu'est-ce donc que le *sujet* d'une phrase ?

E. — Le *sujet* d'une phrase, c'est le mot qui nous indique la personne ou la chose dont on affirme quelque chose.

I. — Quel est le sujet dans la phrase suivante : *La neige est blanche* ?

E. — Le sujet dans cette phrase est le mot *neige*.

I. — Vous avez raison, mon enfant ; mais pourriez-vous dire pourquoi ?

E. — Le mot *neige* est le sujet de cette phrase, parce que c'est le mot qui nous indique l'objet dont on affirme quelque chose.

I. — Formez maintenant chacun de vous une phrase ayant pour sujet : *élève, rose, feu*.

Mais la phrase est encore composée d'autres mots que le sujet, et ces mots ont aussi des noms particuliers. Voyons ! Nous avons dit tantôt que le mot *ronde* nous indique comment la *balle* est, ou qu'il nous indique *ce que l'on affirme* de la *balle* ou du sujet ; il suffira de vous dire que pour cette raison on l'appelle *ATTRIBUT*, pour que vous puissiez répondre à la question que voici : Comment appelle-t-on le mot *ronde* dans la phrase : *La balle est ronde* ?

E. — On appelle le mot *ronde*, dans cette phrase, l'*attribut*.

I. — C'est cela ; mais pourquoi l'appellez-vous ainsi ?

E. — Je l'appelle *attribut*, parce que c'est le mot qui nous indique ce que l'on affirme de la *balle* (du sujet de la phrase.)

I. — A la bonne heure. Qu'entendez-vous donc par *attribut d'une phrase* ?

E. — L'*attribut d'une phrase*, c'est le mot qui nous indique ce que l'on affirme du sujet.

I. — Remarquez cependant, mes enfants, que l'*attribut* peut être composé aussi de plusieurs mots.

Vous voilà arrivés au point de connaître deux parties principales de la phrase ou de la proposition, et avant de vous faire connaître la dernière des parties constitutives, je vous demande de former six phrases à l'aide des attributs suivants : *attentif, charitable, aiguë, pointu, carré, utile*.

Remarquez de nouveau la phrase : *La balle est ronde*, et dites s'il suffit, pour exprimer le jugement que nous voulons porter, d'avoir le sujet *balle* et l'*attribut* *ronde*, par exemple, *balle ronde*.

E. — Cela ne suffit point : pour que le jugement soit complètement exprimé, il faut *lier l'attribut avec le sujet*.

I. — Par le moyen de quel autre mot se fait cette liaison ?

E. — En employant le mot *est*, qui se trouve placé entre le sujet et l'*attribut*.

I. — A quoi sert donc le mot *est* dans la phrase ?

E. — Le mot *est* sert dans la phrase à lier l'*attribut* avec le sujet.

I. — Rien de plus simple et de plus facile que de savoir que tous les mots qui, comme le mot *est*, servent à lier l'*attribut* avec le sujet, c'est-à-dire qui affirment que l'*attribut* convient ou appartient au sujet, s'appellent VERBES.

Qu'est-ce donc que le *verbe* ?

E. — Le *verbe* est le mot qui sert à lier l'*attribut* avec le sujet, ou c'est le mot qui affirme que l'*attribut* convient au sujet.

I. — Combien avons-nous trouvé de parties renfermées dans la *proposition* ?

E. — Nous avons trouvé *trois parties* renfermées dans la *proposition* ?

I. — Quelles sont ces *trois parties* ou *éléments* ?

E. — Ces *trois parties* ou *éléments* sont : le *sujet*, l'*attribut* et le *verbe*.

I. — Répétez encore une fois ce que vous entendez par *sujet*, par *attribut*, par *verbe*.

Nous allons examiner si ce que vous dites là est aussi toujours vrai. Quand je dis : *Le chien court*, n'est-ce pas un jugement que je porte sur cet animal ?

E. — Oui, monsieur, parce que vous dites quelque chose du *chien*.

I. — Par conséquent, c'est aussi, quoi ?

E. — C'est par conséquent aussi une *proposition* ou une *phrase*.

I. — Mais examinez bien, mes enfants, si vous découvrez dans cette phrase les éléments nécessaires pour constituer une *proposition*.

Où est le *sujet* ?

E. — Le *sujet* est *chien*.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce que c'est le mot qui nous indique l'objet dont on dit quelque chose.

I. — Où est l'*attribut* ?

E. — L'*attribut* est ici *court*.

I. — Dites pourquoi.

E. — Parce que c'est le mot qui nous affirme quelque chose du *sujet*.

I. — Voilà deux parties, et où trouvez-vous la troisième partie, le *verbe* ?

E. — Il n'y a pas.

I. — Ah ! vous voilà pris ; c'est donc une *proposition* qui ne renferme que deux parties ; il n'y a pas... ?

E. — Il n'y a point de liaison entre l'*attribut* et le *sujet*, le *verbe* manque.

I. — Un instant ! peut-être arriverons-nous à découvrir le *verbe*, qui à ce qu'il paraît, est caché quelque part.

Quand je dis : *Le chien court*, c'est comme si je disais : *Le chien est courant*. Vous voyez donc qu'il y a un verbe dans la phrase, mais ce verbe n'est pas exprimé. Aussi on dit que chaque fois qu'une proposition ne renferme pas les trois éléments constitutifs, il y a *omission* ou *ellipse*.

D'après ce que nous avons dit, vous comprendrez bien que le verbe *être* est le seul qui, à la rigueur, mérite le nom de *verbe*. On le nomme aussi pour cette raison *verbe substantif*, comme subsistant par lui-même.

DEUXIÈME LEÇON.

SUJET : *Les cas les plus difficiles du PARTICIPE PASSÉ.*

Instituteur. — Nous avons vu, dans une leçon précédente, qu'il peut se présenter trois cas différents où le PARTICIPE PASSÉ est conjugué avec l'auxiliaire AVOIR : ou bien ce participe peut avoir un *régime direct* qui le précède, et dans ce cas le participe *s'accorde* avec son régime direct ; ou bien il peut être suivi de son *régime direct*, ou bien encore ne pas avoir de *régime* de cette nature, et dans ces deux cas le participe passé reste *invariable*. Nous allons examiner aujourd'hui d'autres cas qui ne sont pas moins importants à connaître pour écrire correctement. (L'instituteur écrit sur la planche noire :)

Nous sommes VENUS vous voir.

Lisez la phrase que je viens d'écrire sur la planche.

Voyez-vous un *participe passé* dans cette phrase ?

Elève. — Oui, monsieur, il y a dans cette phrase un *participe passé* qui est le mot *venus*.

I. — De quel *auxiliaire* ce participe est-il accompagné ?

E. — Ce participe est accompagné de l'*auxiliaire être*.

I. — Le participe *s'accorde* ?

E. — Il *s'accorde* avec le sujet du verbe.

I. — *Venus* est le participe passé de quelle espèce de verbe ?

E. — *Venus* est le participe passé du verbe VENIR, qui est un *verbe neutre*.

I. — De quel *auxiliaire* est-il accompagné ?

E. — Il est accompagné de l'*auxiliaire être*.

I. — Qu'en concluez-vous ?

E. — J'en conclus que le participe passé *venus* s'accorde avec le sujet du verbe ; parce que tout *participe passé* accompagné de l'auxiliaire *être* s'accorde avec le *sujet du verbe*.

I. — (Écrit sur la planche.)

Les deux heures qu'ils ont COURU.

Lisez cette phrase-ci.

Dans cette phrase il y a également un *participe passé* ; qui peut me l'indiquer ?

E. — Le participe passé dans cette phrase est le mot *couru*.

I. — A quelle espèce de verbe appartient le verbe *courir* ?

E. — Le verbe *courir* est un *verbe neutre*.

I. — Sachant que le verbe *courir* est un verbe neutre, que pouvons-nous dire tout de suite ?

E. — Nous pouvons dire tout de suite que ce verbe n'a pas de régime direct.

I. — Et par conséquent ?

E. — Et par conséquent que le participe ne peut pas être variable.

I. — Ce que nous venons de dire de ce verbe (*courir*), nous pouvons le dire d'un verbe neutre quelconque..... quoi donc ?

E. — Nous pouvons dire que tout *participe passé* formé d'un *verbe neutre* doit toujours rester *invariable*.

I. — Quelle espèce de verbe est-ce que le verbe *parler* ?

E. — Le verbe *parler* est un verbe *neutre*.

I. — Cependant on peut dire *parler une langue*, et il me semble que *langue* est bien ici un *complément direct*.

Quand un *verbe neutre* a un *régime direct*, que dit-on qu'il est devenu ?

E. — Le verbe *neutre*, quand il a un *régime direct*, est devenu *verbe actif*.

I. — Pourriez-vous me dire maintenant quand un *participe passé* formé d'un *verbe neutre* pourra avoir un *régime direct* ?

E. — Un *participe passé* formé d'un *verbe neutre*, peut avoir un régime direct, lorsqu'il est employé *activement*.

I. — Comment doit-on écrire le participe passé *parlé* dans cette phrase : *La langue qu'il a parlée* ?

E. — Il faut, dans cette phrase, écrire le mot *parlé* avec *ée*.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce que le verbe *parler* est employé ici *activement*, et que le *participe passé* est précédé de son *régime* qui est du genre *féminin*.

I. — Qui peut, d'après cela, me formuler les règles pour l'accord du participe passé suivant qu'il est accompagné de *être* ou de *avoir* et qu'il dérive d'un *verbe neutre* ?

E. — Le participe passé d'un *verbe neutre*, accompagné de l'auxiliaire *être*, s'accorde avec le sujet du verbe ; si, au contraire, ce participe est accompagné de l'auxiliaire *avoir*, il ne pourra pas varier, parce que ce participe, dérivant d'un *verbe neutre*, ne peut pas avoir de *régime direct*. Cependant si le participe passé est formé d'un verbe neutre *pris activement*, il s'accordera avec son *régime direct* s'il en est précédé.

I. — Voyons maintenant comment s'accordent les participes passés des *verbes pronominaux*. Dites-moi, d'abord, ce que c'est qu'un *verbe pronominal*.

E. — Un *verbe pronominal* est celui qui se conjugue avec deux pronoms de la même personne.

I. — Le verbe *être*, dans les verbes pronominaux, est employé pour... ?

E. — Dans les verbes pronominaux, le verbe *être* est employé pour le verbe *avoir*.

I. — Par conséquent, le participe passé des verbes pronominaux est toujours accompagné de quel auxiliaire ?

E. — Le participe passé des verbes pronominaux est toujours accompagné de l'auxiliaire *être*, mis pour *avoir*.

I. — D'après cela, quand le *participe passé* d'un verbe pronominal s'accorde-t-il ?

E. — Le *participe passé* des verbes pronominaux s'accorde avec son *complément direct* lorsqu'il en est précédé.

I. — Combien de sortes de verbes pronominaux avons-nous étudiées dans le temps ?

E. — Nous connaissons deux sortes de verbes pronominaux: les verbes *accidentellement* pronominaux et les verbes *essentiellement* pronominaux.

I. — Quelle est la fonction du *second pronom*, dans les verbes essentiellement pronominaux ?

E. — La fonction du *second pronom*, dans les verbes, essentiellement pronominaux, c'est d'être le *régime direct* du participe passé.

I. — Quelle est la place qu'il occupe toujours par rapport au participe passé ?

E. — Ce second pronom est toujours placé avant le participe passé.

I. — Que pouvons-nous dire de l'accord du participe passé d'un verbe essentiellement pronominal quelconque ?

E. — Un participe passé d'un verbe essentiellement pronominal s'accorde toujours avec le *second pronom*.

I. — Pourquoi ?

E. — Parce que, dans ces sortes de verbes, le second pronom est toujours régime direct du participe.

I. — *Les Ninivites se sont repentis de leurs fautes.*

Quel est le verbe dans cette phrase ?

E. — Le verbe dans cette phrase est *se sont repentis*.

I. — Quelle espèce de verbe est-ce ?

E. — C'est un verbe *pronominal*.

I. — Mais comme il y a deux sortes de verbes pronominaux, dites à quelle catégorie des verbes pronominaux il appartient.

E. — Il appartient aux verbes *essentiellement* pronominaux.

I. — Pourquoi ?

E. — Parce qu'il ne peut se conjuguer qu'avec deux pronoms de la même personne.

I. — A quel genre et à quel nombre mettez-vous donc le participe ?

E. — Je mets le participe dans cette phrase au *masculin* et au *pluriel*.

I. — Pourquoi ?

E. — Parce qu'il dérive d'un verbe essentiellement pronominal et qu'il doit par conséquent s'accorder avec le second pronom (*se*) qui est mis pour *Ninivites*.

I. — Qui de vous, mes élèves, peut donner un autre exemple ?

Que pouvons-nous dire maintenant par rapport au participe passé des verbes essentiellement pronominaux ?

E. — Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux s'accorde toujours avec le second pronom.

I. — Il faut faire attention que le verbe *S'ARROGER*, quoique verbe essentiellement pronominal, n'a jamais pour régime direct un second pronom.

Ils se SONT ARROGÉ des droits. Quelle est la fonction du second pronom ?

E. — La fonction au second pronom dans cette phrase c'est d'être *régime indirect* du participe passé.

I. — Il ne peut donc... ?

E. — Il ne peut donc pas s'accorder avec le second pronom.

I. — Cependant le participe passé n'a-t-il pas de régime direct ?

E. — Oui, monsieur, il a un régime direct, qui est *droits*, placé après.

I. — Pourquoi ne varie-t-il donc pas ?

E. — Ce *participe passé* ne doit pas varier, parce qu'il est accompagné de l'auxiliaire *être* mis pour *avoir*, et que son *régime direct* est après.

I. — Nous voyons que le participe *arrogé* pourra varier, puisqu'il peut avoir un régime direct ; quand est-ce qu'il variera ?

Les droits qu'ils se SONT ARROGÉS.

Quelle est la fonction du second pronom ?

E. — La fonction du second pronom, dans cette phrase, c'est d'être *régime indirect* du participe *arrogé*.

I. — Comment écrivez-vous le participe ?

E. — Le participe doit être écrit ici au *masculin pluriel*.

I. — Pourquoi l'écrivez-vous ainsi ?

E. — Parce que le participe *arrogé* est précédé de son régime direct *que*, remplaçant *droits*.

I. — Pourriez-vous me dire maintenant combien il y a d'exceptions à la règle générale que nous venons de poser ?

E. — Il n'y a qu'une seule exception à la règle générale, celle qui concerne le verbe *s'arroger*.

I. — Pourquoi ce verbe fait-il exception ?

E. — Il fait exception à la règle, parce qu'il peut être précédé ou suivi de son régime direct.

I. — Nous allons maintenant parler des verbes *accidentellement pronominaux* par rapport à l'accord de leur participe passé.

La lettre qu'ils se sont adressée.

Adressée est ici le participe d'un verbe... ?

E. — Il est participe d'un verbe *pronominal*.

I. — Comment l'écrivez-vous ?

E. — Je l'écrirai au *féminin singulier*,

I. — Pourquoi ?

E. — Parce que ce participe est précédé de son régime direct *que* mis pour *lettre*.

I. — Est-ce que cela est conforme à la règle ?

E. — Oui, monsieur, c'est conforme à la règle.

I. — Quelle est la règle ?

E. — La règle, la voici : Le participe passé d'un verbe pronominal s'accorde avec son *régime direct*, lorsqu'il est précédé de ce régime.

I. — *Les reproches qu'ils se sont faits.*

Qui pourrait raisonner cet exemple, c'est-à-dire faire voir comment, pourquoi et d'après quelle règle, on doit écrire le participe passé *faits* ?

Quelle espèce de verbe est-ce que *plaire* ?

E. — Le verbe *plaire* est un *verbe neutre*.

I. — Donc il ne peut jamais avoir... ?

E. — Donc il ne peut avoir de régime direct.

I. — Maintenant, examinez-bien la phrase :

Ils se sont plu.

Quel est le participe dans cette phrase ?

E. — Le participe dans cette phrase, est *plu.*

I. — De quelle espèce de verbe dérive-t-il ?

E. — Il dérive d'un verbe neutre employé comme verbe pronominal.

I. — Son second pronom est donc ?

E. — Son second pronom est *se.*

I. — Lequel est ici... ?

E. — Lequel est ici *régime indirect* du participe passé.

I. — Qui peut résumer ce que nous venons de dire ?

E. — Le verbe *plaire* est un verbe *neutre* qui peut être employé comme verbe *pronominal* ; c'est pourquoi on dit qu'il est *accidentellement pronominal*.

I. — *Ils se SONT PARLÉ.*

Louis, raisonnez cet exemple.

E. — *Parlé* est participe passé d'un verbe *neutre* employé ici comme verbe *accidentellement pronominal*. Son régime indirect est *se* ; il reste par conséquent invariable.

I. — Qui peut maintenant me formuler la règle pour l'accord des participes passés des verbes accidentellement pronominaux ?

E. — Le participe passé des verbes accidentellement pronominaux qui dérivent d'un verbe *neutre* reste toujours *invariable*.

I. — Il faut retenir ceci : il y a trois verbes accidentellement pronominaux qui, quoique formés d'un verbe neutre, varient cependant au participe passé ; ces verbes sont *se douter*, *se prévaloir* et *s'échapper*.

Ils se SONT DOUTÉS de cette perfidie.

Doutés est le participe passés de quelle espèce de verbe ?

E. — *Doutés* est le participe passé d'un verbe accidentellement pronominal.

I. — Qui sont ceux qui se sont *doutés* de cette perfidie ?

E. — Ce sont *eux* qui se sont *doutés* de cette perfidie ; *eux* remplacé par *se*.

I. — *Se* est donc... ?

E. — *Se* est le régime direct du participe passé de *douter*.

I. — Par conséquent... ?

E. — Par conséquent, le participe passé doit s'accorder avec *se* mis pour *eux*, régime direct, qui est du *masculin pluriel*.

1. — *Ils SE SONT PRÉVALUS de notre simplicité.*

Ils SE SONT ÉCHAPPÉS de leurs maisons.

Il vous sera bien facile, pour ces deux exemples, de procéder de la même manière que pour le premier.

Nous allons, avant de procéder aux exercices pratiques ayant pour sujet l'emploi du participe passé, faire une répétition sur les différents cas que nous avons étudiés et qui ont rapport à cette partie du discours.

VIII. — MÉTHODE DE RÉDACTION.

BUT.

Donner à la pensée de la justesse, de la régularité ; à l'expression, de la précision et de la clarté ; à l'arrangement des propositions, de l'ordre et de la concision ; et par conséquent amener la culture générale de l'homme comme homme. — Habituer les élèves à méditer sur un sujet quelconque avec le même soin que s'il s'agissait d'écrire. — Les rendre capables de satisfaire à certaines obligations importantes de la vie sociale et de la vie industrielle. — Leur donner plus d'aptitude pour les autres branches de l'instruction.

INTRODUCTION.

L'art de transcrire ses propres pensées, dit Zerenner, est de la plus haute importance sous bien des rapports ; il l'est, en premier lieu, quant à la culture intellectuelle, quant à l'individualité, en ce qu'il contribue puissamment à la justesse, à la précision, à la régularité de la pensée.

C'est seulement à l'aide de l'écriture que l'idée est fixée, et soumise dans tout son ensemble à notre intelligence.

Dans la conversation, au contraire, le premier mot a déjà disparu en partie lorsqu'on arrive au dernier.

Sans l'écriture, dit de son côté Schwarz, il n'est pas de parfaite culture de la langue. La parole, à moins d'être écrite, ne peut se perfectionner ni dans son ensemble, ni dans ses parties ; et il y aura toujours quelque irrégularité, quelque déféctuosité. Pour cette dernière raison, celui qui écrit pense ordinairement avec plus de justesse que celui qui parle, et l'homme bien élevé et instruit à l'habitude de méditer, sur n'importe quel objet, avec le même soin que s'il était occupé à écrire. Cette réaction de l'écriture sur la faculté de penser doit être mise à profit *aussitôt que la main est apte à tracer les lettres* ; car l'enfant a déjà beaucoup parlé et pensé, et il ne s'agit plus maintenant que de fixer ses pensées d'une manière précise.

En mettant nos idées par écrit, nous cherchons à les communiquer à d'autres avec précision et d'une manière intelligible, afin qu'elles produisent sur eux l'effet que nous avons en vue ; c'est seulement alors qu'elles acquièrent de l'ordre, de la netteté, de la correction. Il serait superflu de vouloir démontrer combien l'art de transcrire ses propres pensées est important dans la vie sociale comme dans la vie industrielle ; le fait est trop évident ; aussi, personne ne le contestera, cet enseignement appartient de droit à toute école primaire. « La nécessité d'apprendre à donner une forme visible à sa pensée ne se base pas uniquement sur les relations sociales ; les pensées qui se forment dans le cerveau acquièrent, une fois écrites, le degré de clarté et de consistance sans lequel elles resteraient stériles et s'effaceraient bientôt. Les efforts employés pour parvenir à un résultat

utile stimulent énergiquement la réflexion, révèlent la valeur intellectuelle de l'homme, et font surgir en lui des idées produites par ses sentiments intimes, idées neuves pour lui et qui par conséquent augmentent le trésor de son esprit (1). »

La nature des écoles primaires et la destination présumable des enfants qu'on y élève disent assez qu'en cette branche d'enseignement, il ne faut pas se proposer un but aussi élevé que dans les institutions d'un ordre supérieur. Il n'est question ici ni du haut style, ni de l'art du rhéteur ; il s'agit uniquement d'acquérir une certaine aptitude à s'exprimer avec la justesse, la clarté et l'espèce d'élégance qu'exigent les besoins généraux des hommes et ceux de la vie journalière. Toutefois l'éducation restera toujours le but principal.

Le plus grand nombre des écoles n'ont jusqu'ici rien fait à ce point de vue, ou du moins leurs efforts n'ont produit rien de bien satisfaisant. La faute en est au procédé irrationnel des instituteurs qui négligent les exercices préliminaires et élémentaires, à l'absence d'une gradation bien combinée dans les exercices, et à la nonchalance de certains maîtres qui ne se donnent pas la peine de préparer les enfants d'une manière convenable à cet art si utile. Dans presque toutes les écoles primaires, les heures consacrées à la langue sont perdues à débiter un fatras de règles grammaticales, complètement inutiles aux élèves auxquels on s'adresse, et l'on néglige entièrement les exercices qui ont pour but d'apprendre à exprimer sa pensée tant de vive voix que par écrit.

(1) J. F. Slumeyer.

Avant d'examiner de plus près le procédé à suivre dans les divers exercices, écoutons encore ce que dit M. Ehrlich, directeur d'une école normale, par rapport à la nécessité d'enseigner l'expression écrite de la pensée, dans les écoles élémentaires.

« La formation de la langue, dit cet auteur, commencée par les entretiens dans la maison paternelle et par des exercices de langue et des lectures à l'école, doit être continuée par des exercices de composition écrite ; ~~en~~ d'autres termes, la lecture et les exercices de langue seuls ne suffisent pas à l'école. »

En voici, selon moi, la raison :

Pour fixer nos pensées par écrit, nous sommes contraints de recourir, bien plus que dans la conversation, à la précision, à la clarté de l'expression : nous devons surveiller avec bien plus de soin la concision, l'arrangement des propositions. Ce travail est donc bien plus instructif. Lorsque nous parlons, l'intonation de l'idée dominante d'une phrase, et des parties principales d'une période, favorise l'intelligence, et une modulation juste de la voix fait facilement deviner nos sentiments ; souvent aussi la physionomie devient l'interprète d'un langage obscur par lui-même. Dans la langue écrite, ces auxiliaires manquent et, à leur défaut, force nous est de choisir des mots qui présentent nos pensées clairement aux yeux du lecteur par eux-mêmes et sans le secours des modifications du son ou de l'accent.

Dans la langue parlée, nous pouvons ajouter quelques mots d'éclaircissement aussitôt que nous apercevons que telle ou telle partie n'a pas été comprise de l'auditeur. Pour la langue écrite, nous évitons d'employer une grande

quantité de mots inutiles qui ne se perdent pas, mais dont la redondance reste établie sur nos yeux. Nous sommes surtout forcés de donner à nos pensées un arrangement lumineux, arrangement qui ne doit pas même faire défaut dans la langue parlée où nous avons la ressource d'indiquer l'enchaînement des idées par des additions et des répétitions, et par des inflexions de voix.

Quant à l'influence qu'exerce l'écriture sur la connaissance exacte d'un objet quelconque, je puis hardiment en appeler à l'expérience des instituteurs rompus à la pratique. Et si nous avons trouvé la composition écrite avantageuse à notre propre culture intellectuelle, à quel titre oserions-nous priver nos élèves de ce moyen ?

Si les exercices de langue rendent les très-jeunes élèves plus aptes aux autres branches de l'instruction, pourquoi les exercices par écrit qui s'y rattachent n'auraient-ils pas ce résultat ? Ces derniers ont aussi une influence favorable sur la culture de l'esprit en général.

De semblables exercices sont utiles, non-seulement dans les institutions d'un degré élevé, mais aussi dans les écoles primaires où cependant on se gardera d'y donner la même étendue, les mêmes développements.

Un autre avantage résultant d'exercices de cette nature, c'est de préparer le passage de l'école élémentaire aux institutions plus avancées, où l'on ne devrait, ce nous semble, admettre que des élèves possédant déjà quelque connaissance de la composition ; quant à celui qui, à la sortie de l'école, n'a plus d'autre instruction à attendre, il se trouvera dans le cas de composer des lettres, de rédiger d'autres écrits concernant les relations de la vie sociale, toutes choses pour lesquelles il sera très-heureux d'avoir acquis à

l'école élémentaire une certaine facilité. Nous disions à ce sujet, dans un opuscule intitulé *Guide de l'instituteur primaire*, publié il y a quelques années : « On doit l'avouer, les circonstances actuelles exigent que chacun de nous sache s'exprimer par écrit avec une certaine habileté, c'est-à-dire qu'il doit être à même de faire connaître sa pensée, ses sentiments ou le résultat de ses travaux au moyen de l'écriture.

→ Cette condition est devenue indispensable dans l'état actuel de la civilisation ; chaque position sociale, chaque état la réclame ; elle est nécessaire au pauvre comme au riche, au serviteur comme au maître. Tous les jours nous voyons des hommes, nés dans la dernière classe de la société, se créer un sort honorable par cette seule connaissance, comme nous en voyons d'autres, privés de ce moyen, rester dans le malheur et déplorer leur ignorance. Cependant, qu'on le remarque bien, l'avantage qu'on retire du style par son application immédiate dans la vie est la moindre raison pour faire adopter cette branche dans nos écoles. Une autre raison plus forte, c'est que, par les exercices de la rédaction, le langage des enfants devient plus pur, plus clair, plus précis, et qu'ensuite les facultés intellectuelles se développent d'une manière incroyable. Cette raison est la plus forte, disons-nous : en effet, l'homme, dans quelque position qu'on se le représente, doit être doué d'une certaine force d'intelligence, sinon pour exercer son état, du moins dans ses relations comme père de famille, comme sujet, comme homme et comme chrétien. Or, on ne peut méconnaître l'influence qu'ont les exercices de style sur les facultés intellectuelles. De là résulte la nécessité de sacrifier un certain temps à ces exercices, afin de rendre

les élèves aptes à faire une rédaction d'une manière convenable. »

Je le sais, beaucoup de personnes, dans des positions peu aisées, se trouveront rarement dans le cas de devoir écrire ; je conviens encore que, sous ce point de vue, une certaine facilité de rédaction ne sera pas, pour la généralité, d'une indispensable nécessité ; mais qu'on veuille bien ne pas l'oublier, le but principal que nous assignons à la composition écrite dans les écoles primaires, c'est la culture des facultés intellectuelles.

Je ne saurais donc approuver l'opinion de quelques instituteurs et inspecteurs d'écoles qui se montrent peu partisans de ce genre d'étude, par l'unique motif que la plupart des enfants ne seront pas ultérieurement dans le cas de faire quelque rédaction. Si cette raison pouvait avoir quelque valeur, il faudrait également bannir de l'école inférieure la lecture, l'écriture mécanique et même le calcul, puisque l'occasion de lire et d'écrire se présente si rarement chez l'homme du peuple, et que, parvenu à l'âge mûr, on peut se tirer d'affaire sans avoir appris le calcul.

CHAPITRE PREMIER.

DES DIFFÉRENTS GENRES DE RÉDACTION.

Il convient de procéder à l'enseignement de la langue écrite avec une gradation prudente guidée par une sage expérience et fondée sur la nature. Tout ici dépend de la direction imprimée par l'instituteur à l'activité intellectuelle de l'enfant. L'instruction commence par la transcription ou la représentation par écrit des perceptions les plus sim-

ples ; elle enseigne à les lire, à les mettre en ordre et à les exprimer par de certaines formes, et comme la transcription de nos propres pensées n'est au fond qu'une pensée écrite, elle marche pour ainsi dire de pair avec les exercices de pensée. L'instituteur aura donc particulièrement en vue ces deux points :

1° *Que l'enfant pense par lui-même.*

2° *Qu'il exprime convenablement par des signes visibles ce qu'il a pensé.*

Voici la marche que nous proposons de suivre si l'on veut obtenir d'heureux succès dans l'emploi de ces exercices.

CHAPITRE II.

EXERCICES D'ÉCRITURE ET DE PENSÉE, AYANT POUR OBJET D'HABITUER L'ÉLÈVE A LA RÉFLEXION (1).

§ 1^{er}. — *Noms d'objets qui se trouvent en différents endroits.*

Nous croyons devoir faire précéder ces exercices de quelques observations :

En entrant à l'école, l'enfant a déjà acquis un certain nombre d'idées ; il connaît les objets, au moins d'une manière générale et sans les avoir examinés en détail, c'est-à-dire sans pouvoir se rendre compte de ce qu'il a vu.

Peut-être sait-il le *mot* qui représente son idée, peut-

(1) Voir notre livre intitulé : *Première Instruction*, etc.

être ignore-t-il encore ce mot.

Dans ce dernier cas, le devoir de l'instituteur consiste à lui fournir le mot correspondant à l'idée acquise ; dans le premier cas, il suffit de corriger les expressions vicieuses ou impropres.

Cette dernière circonstance se présente très-fréquemment chez les commençants ; c'est au maître alors qu'il appartient de donner au langage de l'élève de l'élégance et de la noblesse, en substituant aux termes inconvenants des mots plus relevés, des locutions mieux appropriées. La représentation que les enfants se font des objets devient de plus en plus claire, l'image se rapproche de la réalité d'autant plus qu'ils sont obligés de considérer les choses sous le triple rapport de leur usage, de leur position et de leurs différentes parties.

C'est en cela que consistent les exercices du premier degré, qui ont pour objet tout ce qui entoure l'enfant.

1. Les objets qui se trouvent dans l'école.
2. Les objets qui se trouvent dans le salon.
3. Les objets qui se trouvent dans la chambre à coucher.
4. Les objets qui se trouvent dans l'étable.
5. Les objets qui se trouvent dans les champs.

§ II. — *Noms des objets d'après les matériaux dont ils sont composés.*

1. Objets en pierre.
2. Objets en verre.
3. Objets en terre.
4. Objets en bois.
5. Objets en corne.

6. Objets en cuir.
7. Objets en drap, etc.

§ III. — *Classification des objets d'après les matériaux dont ils sont confectionnés.*

§ IV. — *Noms d'objets d'après l'usage qu'on en fait.*

1. Aliments.
2. Ustensiles de ménage.
3. Boissons.
4. Habillements, etc.

§ V. — *Classification des noms d'objets d'après leur usage.*

§ VI. — *Noms des personnes par rapport à leurs travaux et à leurs professions.*

§ VII. — *Noms d'animaux.*

1. — Quadrupèdes.
2. — Oiseaux.
3. — Poissons.

§ VIII. — *Noms de plantes et de minéraux.*

§ IX. — *Classification des noms d'animaux, de plantes et de minéraux.*

§ X. — *Noms des parties d'un tout.*

CHAPITRE III.

JUGEMENTS SIMPLES SUR DIFFÉRENTS OBJETS PRIS ISOLÉMENT.

Descriptions (1).

En ce qui concerne le premier degré ou les préliminaires, il y a peu de chose à observer; car ce n'est ici qu'un simple travail de la pensée. Maintenant qu'il s'agit de composition libre, nous mettrons en première ligne la description. Elle se rattache tout à fait aux exercices d'intuition (en supposant qu'on y ait eu recours), et elle peut être envisagée comme la continuation de ces exercices.

Dans la description il ne suffit pas de saisir avec justesse les qualités des objets, il faut encore distinguer les qualités essentielles des qualités accessoires, accidentelles; il faut en outre distinguer les matériaux en suivant l'ordre indiqué par la raison ou par le goût. Le maître présentera l'objet à l'élève, il lui en fera saisir l'exacte intuition, le conduira par des questions à la connaissance de ce qui est essentiel et à l'arrangement nécessaire des parties; il fera en sorte que l'enfant crée d'abord lui-même la description dans son esprit et la traduise ensuite de vive voix. Une fois qu'avec l'aide du maître l'enfant aura représenté, suivant ses forces, l'objet à décrire et communiqué sa perception au moyen d'expressions correctes, l'instituteur dira: Je vais vous répéter une fois encore ce que vous voyez et ce que vous décrivez. Il lit ensuite à haute voix et distinctement la description que lui-même a tracée, et il invite l'enfant à se-

(1) Voir notre livre intitulé: *Cours de langue maternelle.*

mettre à la besogne. S'il s'agit de la description d'objets que l'élève a déjà vus, d'objets qu'il connaît, mais qui ne sont pas actuellement sous ses yeux, il aura recours à sa mémoire, et l'instituteur l'aidera par quelques questions. On pourrait prendre pour exemples la description du tilleul, du chêne, etc., etc. Dans le cas où il y a impossibilité, comme en cette circonstance, de placer l'objet sous les yeux, on pourrait se servir de dessins bien faits. Le point principal, c'est de rendre les écoliers attentifs; c'est de n'employer, dans la description des qualités accidentelles ou secondaires que s'il s'agit de *distinguer* un individu d'un autre individu semblable. Nous recommandons encore, comme occupation utile en même temps qu'agréable pour les élèves, la description d'un événement ou d'un fait historique, par exemple, l'analyse raisonnée d'une gravure convenablement exécutée et représentant un épisode de l'histoire sainte expliqué précédemment.

A. Objets dans l'école.

Observation. — Tous les thèmes proposés à la suite de cet exemple, donné comme modèle, doivent être traités par le maître à l'aide de demandes bien appropriées.

1. La table.

La table est un meuble : Elle se compose de la tablette, du châssis et des pieds. La table est faite de bois. Le menuisier l'a construite. On se met à table pour manger et pour écrire.

2. La fenêtre.

3. L'ardoise.

4. Le mur.

5. Le poêle, etc., etc.

B. Objets dans la maison.

- C. Divers bâtiments.
- D. Objets dans le jardin.
- E. Différents outils.
- F. Différents oiseaux.
- G. Différents arbres.
- H. Différents métaux.
- I. Différents effets d'habillement.
- K. Les phénomènes de la nature (météores, météorologie).
- L. Les aliments.

CHAPITRE IV.

DIFFÉRENTES QUESTIONS A TRAITER ORALEMENT ET ENSUITE
PAR ÉCRIT.

Les réponses seront données en phrases complètes et bien liées entre elles.

On apprendra aux enfants à répondre par des phrases complètes aux questions qu'on leur adresse ; à réunir les réponses en un seul tout, afin d'en constituer une description parfaite. L'instituteur aura soin que ses demandes, s'il veut en choisir d'autres que celles du manuel, soient précises et claires, et qu'elles ne puissent pas être résolues par un *oui* ou un *non*. Les réponses doivent être aussi courtes et aussi intelligibles que possible, mais en même temps complètes, c'est-à-dire que pas un mot de la demande ne doit rester sans réponse, et que la demande doit être reproduite dans la réponse.

Relativement à la manière de procéder dans ces exercices, nous appellerons l'attention sur les points suivants :

1° Les devoirs d'exercices ne seront pas seulement des

thèmes pour les compositions écrites ; ils serviront, de préférence, de matière d'enseignement dans les classes mêmes. L'instituteur fait lire à haute voix les demandes par les élèves ; il invite tantôt l'un, tantôt l'autre, à répondre à une seule et même question ; il rectifie et complète les réponses quant au fond et à la forme ; il veille surtout à ce que ces réponses coïncident exactement avec les questions sous tous les rapports, car plus d'une fois la réponse sera juste sous certains rapports, mais elle ne répondra pas à la demande. Si, par exemple, à la question : *Quelles espèces de papier y a-t-il par rapport à l'usage qu'on en fait?* l'élève répondait : *Il y a du papier gros et du papier fin*, cette réponse ne serait pas fautive en elle-même, mais elle ne répondrait pas à la question ; l'instituteur alors reviendrait à la charge en faisant mieux ressortir les mots : *Par rapport à l'usage qu'on en fait*. Règle générale : il faut habituer les enfants à accentuer fortement les mots qui expriment l'idée principale et à donner des réponses nettes et précises.

2° Bien des demandes, sans doute, ont une signification indéterminée, de sorte que plusieurs réponses justes y peuvent être faites. Cela provient de ce que l'auteur s'est souvent efforcé vainement de trouver une demande précise pour une pensée déterminée. Néanmoins, quand au but que l'on se propose d'atteindre par les exercices de composition, l'indétermination qui se présente par-ci par-là ne pourra pas être regardée comme une faute ; elle laisse une plus grande latitude à la réflexion et elle pourrait bien produire une plus grande variété de pensées.

3° On fera, autant que possible, lire d'abord toutes les demandes, et, si le temps le permet, on exigera que les réponses soient exprimées de plusieurs manières ; on veillera

surtout à la justesse et à la vérité du fond. Quant aux élèves dont l'intelligence sera un peu engourdie, on se contentera de tirer d'eux, au bout d'une heure de travail, une partie des réponses mises par écrit.

4° Ces réponses par écrit sont aussi très-favorables à l'orthographe. Par suite de l'obligation où se trouve l'élève de les exprimer toujours en phrases complètes et d'y répéter les demandes, ainsi que nous l'avons dit plus haut, cette élaboration écrite est la plupart du temps un exercice de *transcription correcte*. Or, ce travail répond parfaitement au degré d'habileté que possède notre écolier au début de cette étude, et peut être envisagé comme la base essentielle de l'orthographe.

a. Des questions sur le plomb.

b. Des questions sur le fer.

c. Des questions sur l'argent.

d. Des questions sur l'habit.

e. Des questions sur l'enfant.

f. Des questions sur la viande.

g. Des questions sur l'eau.

h. Des questions sur le jardin.

i. Des questions sur l'orage.

CHAPITRE V.

LA DESCRIPTION PROPREMENT DITE (PREMIER DEGRÉ) EN FORME ORDINAIRE.

1. *La table.*

Modèle. — 1. Espèce. — 2. Matériaux. — 3. Parties. — 4. Couleur. — 5. Forme. — 6. Constructeur. — 7. Utilité.

1. La table est un meuble. — 2. Elle est faite de bois. — 3. Elle se compose du dessus, du châssis et des pieds ; elle a quatre pieds. — 4. Elle est peinte en rouge. — 5. Elle est carrée. — 6. Le menuisier l'a faite. — 7. L'utilité de la table est multiple. Sur une table on écrit, on joue, on mange, on place divers objets. On lui donne différents noms suivant sa destination. Ainsi, on a des tables de jeu, de salon, de cuisine, de nuit, etc.

2. *Le livre de lecture.*

3. *La plume.*

4. *La chaise.*

5. *Le papier.*

6. *La craie.*

7. *Le chapeau, etc., etc.*

CHAPITRE VI.

COMPARAISON D'OBJETS.

Les exercices de comparaison sont une préparation nécessaire à l'acquisition de notions claires et intuitives. Or, c'est dans les notions que l'on doit réunir, sous un seul point de vue, les qualités semblables et communes à plusieurs objets, qualités que l'élève ne pourra trouver avec facilité qu'après avoir été soigneusement exercé à rechercher les similitudes. Pour cette raison nous avons divisé les exercices de manière à n'offrir en premier lieu que deux objets à comparer par rapport à leurs *similitudes* ; après avoir agi de même pour les *dissimilitudes*, on procède aux comparaisons complètes. Les élèves ne seront pas toujours en état de puiser dans leur propre fonds, et sans

avoir recours à une aide étrangère, tous les points de similitude entre les objets à comparer ; ils n'ont pas encore acquis toutes les connaissances nécessaires. Mais cela n'est pas indispensable, leur esprit ne doit point fournir à tout ; il est impossible d'exiger qu'il soit également cultivé sur tous les points ; il faut bien qu'il y ait sur ce terrain quelques coins pour y semer le germe de moissons futures ; car il est un fait digne de remarque, c'est que la culture intellectuelle exige aussi bien la communication faite par autrui que le développement spontané.

Aussi les ressemblances ou similitudes que l'élève ne serait pas en état de trouver par lui-même, l'instituteur les lui indiquera, et les éclaircira sans autre préambule. Cette explication ne fera d'ailleurs qu'ajouter au trésor des idées de l'élève.

A. — *Ressemblance entre deux objets.*

Par exemple : 1. Un couteau et des ciseaux. — 2. L'eau et le lait. — 3. Le cheval et l'âne. — 4. L'église et la maison, etc.

B. — *Différence.*

1. La plume et le canif. — 2. Le chien et le chat. — 3. La pomme et la cerise. — 4. Le champ et le jardin.

C. — *Comparaison, ressemblance et différence des objets.*

1. La craie et le crayon. — 2. La table et l'ardoise. — 3. Le vaisseau et la voiture. — 4. L'enfant et le bouton de

rose. — 5. Le jour et la nuit. — 6. La porte et la fenêtre, etc.

CHAPITRE VII.

DESCRIPTION SOUS FORME DE LETTRE.

N. B. — Les matériaux sont donnés.

CHAPITRE VIII.

LA NARRATION.

Pour la narration, la parole et la fable, l'instituteur agira sagement en évitant les détails trop étendus et en ayant égard à la manière de s'exprimer des enfants; il se bornera à une forme simple, dépourvue d'art, et par cela même bien compréhensible. Les explications seront plus détaillées et plus compliquées avec le temps et à mesure que l'esprit de l'élève se développera. Ce sont là les moyens les plus propres à passer de la transcription de phrases simples à une composition spontanée et dans laquelle règne un certain enchaînement. L'instituteur communiquera d'abord aux élèves une narration, la fera fréquemment, surtout dans le principe, répéter de vive voix; ensuite viendra la transcription. En répétant plusieurs fois le même sujet, l'instituteur évitera de se servir constamment des mêmes mots, des mêmes locutions. Sans cette précaution, les écoliers n'auront pas la conception nette de l'objet qui leur est soumis; ils chercheront simplement à retenir les mots, ce qui non-seulement compliquera le travail, mais

fera manquer le but principal. Il importe qu'ils saisissent bien le fond de l'histoire et qu'ils le rendent ensuite à leur manière. L'instituteur pourra aussi se servir du livre de lecture qui est entre les mains des élèves.

L'expérience nous l'apprend : en récitant un conte ou une narration qu'ils comprennent parfaitement, non seulement les élèves observent les repos, mais encore ils accentuent passablement bien les phrases principales et les phrases secondaires. Ils baissent la voix en arrivant au terme de la pensée principale, ils prononcent correctement les mots et ils les coordonnent entre eux avec ce sentiment du rythme qui ferait croire la phrase composée d'un seul long mot.

Voilà le premier point sur lequel l'instituteur doit attirer spécialement l'attention. Lorsque, dans le récit oral, la voix baisse, et lorsque par conséquent la pensée arrive à son terme, placez un point ; mettez au contraire, en écrivant, une virgule là où la voix s'élève et où il ne se rencontre que de courtes pauses. Sans doute il est souvent difficile de décider si une pensée est terminée et si, par conséquent, il faut placer un point, par la raison que fréquemment deux ou plusieurs pensées sont réunies en une seule ; mais les cas analogues peuvent être résolus, lors de l'entretien oral, par le maître qui rendra l'élève attentif à l'emploi de la virgule surmontée d'un point (point et virgule). L'emploi des deux points superposés demande une explication particulière ; néanmoins voici une règle : Lorsqu'on cite textuellement les paroles d'un autre, ce qu'il dit ou pense, ce qu'il a dit ou pensé, on met deux points avant ces paroles.

Si l'instituteur veille rigoureusement à l'accentuation et aux pauses plus ou moins longues, et dans le récit oral et

dans la lecture que chacun des élèves fera de son thème avant la correction, ceux-ci auront bientôt acquis, sur ce point, des notions assez étendues, assez solides; et plus tard, ces notions se baseront sur des règles et se compléteront par la connaissance plus approfondie de la langue.

CHAPITRE IX.

LA FABLE ET LA PARABOLE.

M. Ehrlich fait ressortir d'une manière frappante l'usage qu'on peut faire de la fable comme sujet de composition.

« *Les fables, dit-il, en leur qualité d'yeux de l'imagination, s'adressent agréablement aux enfants. Mais il en faut choisir de très-faciles, dont la morale ne dépasse pas leur faible conception. Des fables dont les enseignements se rapportent aux situations de l'âge viril, qui ne peuvent pas être comprises par les élèves; par exemple, des fables sur le mariage, sur l'autorité, sur la constitution ou la forme du gouvernement, ne conviennent pas à l'école élémentaire. Un choix fait avec soin dans les riches collections qui existent est d'autant plus nécessaire, que ce n'est pas le maître qui donne la morale, mais l'élève qui la doit chercher dans le but d'exercer sa faculté de penser et de réfléchir. Si aucun des enfants ne trouve la morale, ce sera une preuve que la fable est au-dessus de leur portée. Il ne s'agit pas pour l'instituteur de lire les fables, mais de les raconter librement, afin que la diction gagne par l'accentuation et la modulation. Si elles sont écrites en vers, la lecture faite d'après le livre, après que le maître*

les aura racontées en prose et fait répéter par les élèves avec des variantes dans les expressions, aura le caractère d'une véritable récréation. »

Le sens d'une fable devient plus clair lorsqu'on aura préalablement indiqué le motif historique qui l'a provoquée. Voici la manière dont M. Ehrlich s'exprime à ce sujet :

« Il est fâcheux que les poètes fabulistes indiquent si rarement les motifs qui les ont déterminés à composer leurs fables, car il n'y a pas de doute que la plupart n'aient été provoquées par un événement quelconque. L'instituteur peut suppléer à cette absence, s'il saisit parfaitement les enseignements de la fable et s'il trouve, dans sa propre expérience ou dans l'histoire, les événements qui peuvent avoir déterminé le poète à créer son œuvre. (A notre avis, ceci est souvent fort difficile, à moins d'un grand fonds d'imagination et de beaucoup de mémoire.)

» Tout dépend d'une exacte préparation et de l'intelligence claire de l'objet de la part de l'instituteur. La manière de poser les questions se trouvera bien d'elle-même en classe. La non-réussite d'un entretien provient ordinairement de deux choses : ou bien l'instituteur n'a pas une conception nette du sujet sur lequel roule l'entretien, ou bien il n'a pas une connaissance suffisante des enfants en général, et en particulier de celui qu'il interroge. Sans ces deux points, les règles enseignant à catéchiser ou à poser des questions (*questionnaire*) ne sont d'aucune utilité ; mais on peut fort bien s'entretenir avec les enfants sans connaître aucunement la théorie de l'art du questionnaire, pourvu qu'on ait compris complètement le sujet de l'entretien et que l'on connaisse le degré d'entendement

de ses élèves. C'est ce qui a lieu chez beaucoup de parents dépourvus de toute éducation scientifique et qui s'entretiennent néanmoins fort bien avec leurs enfants. Leurs paroles se rapportent à des choses qu'ils comprennent, et ils connaissent parfaitement leurs petits interlocuteurs. »

CHAPITRE X.

LA NARRATION. .

Le sujet est donné en petites phrases.

CHAPITRE XI.

LA NARRATION EN FORME DE LETTRE.

Lorsque les élèves sont convenablement exercés à réciter, la narration en forme de lettre marche tout à fait de pair avec les autres narrations. Le commencement et la fin en doivent être simples et sans art. Le maître communique oralement une narration dans le genre descriptif ; il invite ensuite les enfants à la raconter à un camarade éloigné, et il lui fournit les indications nécessaires à propos de la forme, pour laquelle la lettre rapportée dans le *Manuel de l'Élève* sert de modèle.

(Voir *Cours de langue maternelle*, 2^e partie, p. 84.)

CHAPITRE XII.

TRANSMUTATION DE LA POÉSIE EN PROSE.

Dans presque toutes les écoles, on s'attache plus ou moins à faire apprendre par cœur des morceaux de poésie.

Cet exercice est, sans contredit, propre à fortifier la mémoire et à ennoblir la faculté du sentiment; mais, pour atteindre le but, il faut que les enfants comprennent d'abord le sens de ces poésies; il faut donc qu'elles soient expliquées, rendues en d'autres termes, traduites de vers en prose. Le procédé est fort simple. Le maître lit un conte revêtu de la forme poétique, il le dicte aux élèves; ceux-ci essaient de le reproduire par cœur et de vive voix. Lorsqu'ils l'ont bien compris et qu'ils en ont distingué le fond, la forme, les détails, ils le transcrivent en prose. En cela, comme dans tout le reste, il faut procéder du simple au composé, du facile au difficile, c'est-à-dire à des morceaux où l'amplification poétique est plus compliquée, sans s'écarter néanmoins des limites du programme de l'école primaire.

Une difficulté plus grande, c'est de reproduire une suite de pensées, car les enfants saisissent plus facilement la marche d'une narration que la succession d'une série de maximes détachées. Cependant, en observant une gradation bien calculée, l'instituteur ne tardera pas à obtenir des résultats satisfaisants. Important au point de vue de la pensée, cet exercice mettra encore l'élève à même de profiter des récits oraux, tels que sermons, instructions, etc. Un travail plus difficile encore, c'est la traduction de petits morceaux de poésie non historique, parce qu'on y distingue difficilement le vêtement poétique d'avec le sens de la pièce. Ces exercices sont cependant d'une grande utilité, car ils servent à former le style et à faire bien comprendre le langage poétique. Dans la traduction orale en prose, l'instituteur fera toujours établir la distinction entre l'*image*, l'*amplification*, l'*exposition* et le *sujet*, et, par des

questions, il amènera son auditoire à trouver la phrase simple et dénuée de tout ornement.

CHAPITRE XIII.

LA DESCRIPTION.

Deuxième degré.

Dans l'élaboration des descriptions du premier degré, on a indiqué la succession des pensées par des plans, des résumés, des annotations écrites, ainsi que par des lectures, tandis qu'ici le travail de la composition est entièrement abandonné à l'habileté acquise par les élèves.

CHAPITRE XIV.

LA DESCRIPTION EN FORME DE LETTRE.

Deuxième degré.

CHAPITRE XV.

LA LETTRE NARRATIVE.

Deuxième degré.

Tous le monde le reconnaîtra avec nous, parmi tous les genres de compositions littéraires auxquelles nous appellent les exigences de la vie sociale, la lettre occupe la première place et par conséquent il faut accorder des soins spéciaux à l'art de la rédiger. On juge une personne d'après une lettre, et l'on exige aujourd'hui de tout homme qui n'est pas entièrement dépourvu d'éducation, qu'il sache présenter ses pensées sous la forme épistolaire avec *clarté*,

avec ordre, d'une manière conforme au caractère de la langue et au règles de la bienséance.

Le caractère de l'école primaire indique assez par quelle espèce de lettres il faut débiter, quelle espèce on doit aborder ensuite, quel genre d'épître il faut exclure absolument de l'école, et enfin par quelle préparation orale il faut faire précéder le travail de l'élève.

Les lettres les plus faciles à composer sont certainement celles que les enfants adressent à leurs parents, à leurs frères et à leurs sœurs, à leurs camarades; ils n'ont ici qu'à exprimer les pensées de leur esprit, les sentiments de leur cœur. S'ils s'adressent, au nom de leurs parents, à des frères et à des sœurs aînés, la rédaction offre déjà quelque difficulté, parce qu'il s'agit de se figurer les idées et les sentiments d'autrui. Une circonstance facilite pourtant la besogne. Ces sortes d'épîtres ont en général pour objet des circonstances et des faits particulièrement connus du petit écrivain. Mais les lettres les plus difficiles à rédiger pour les élèves d'une école primaire, sont celles qui ont trait à des relations étrangères à l'enfant et où il faut exprimer des sentiments qu'il n'a pas encore éprouvés. Il doit s'attacher d'abord à se former de ces relations une idée claire, nette; ensuite il doit se rendre compte de l'impression que peut produire le récit sur la personne à laquelle la lettre est adressée; ces deux conditions ne seront pas souvent remplies.

Il est très-facile de composer une lettre à propos de l'école, de ce qu'on y fait, des plaisirs que l'on goûte, du logis qu'on habite, etc.; l'élève n'a qu'à se représenter clairement ce que son ami, son frère ou son cousin désire apprendre sur tout cela. Une missive adressée, *au nom*

des parents, à un parent éloigné que l'on charge de quelque commission, présente déjà un peu plus de difficultés. Une lettre d'un maître ouvrier, d'un laboureur dans ses relations civiles, est plus compliquée encore. Les réclamations concernant une administration, les pétitions pour demander la remise d'une amende, un emploi ou une grâce quelconque, les épîtres qui doivent exprimer les sentiments d'un époux, d'un père, d'un tuteur, ne sont point du domaine de l'école primaire. On ne peut exposer clairement par écrit ce que l'on ne connaît que confusément ; on ne saisisait pas l'expression juste et précise ; on n'atteindrait pas le ton convenable ; ce ton, d'ailleurs, aussi varié que les teintes intermédiaires entre des couleurs qui se touchent, se détermine d'après les rapports de l'écrivain avec la personne à laquelle il s'adresse.

N'omettons pas un point important, c'est que l'instituteur doit, avant tout, faire connaître le but de ces compositions. Par une lettre, dira-t-il, une personne veut exprimer à une autre ce qu'elle ne peut pas lui dire à cause de la distance qui les sépare. La lettre se fait donc lorsque je transcris ce que je voudrais dire à quelqu'un de vive voix. Mais comme, en écrivant, on a plus de temps pour choisir ses mots et raisonner l'objet de la communication, la lettre exige naturellement un choix plus sévère d'expressions, un arrangement plus logique des phrases. Une autre raison d'ailleurs impose une attention particulière ; on ne peut ici, comme dans l'entretien oral, questionner son interlocuteur sur ce qu'il ne comprend pas ou ne saisit pas bien ; on ne peut se faire dire ce qu'on a besoin de savoir pour bien saisir, apprécier avec justesse ou connaître parfaitement. L'écriture veut donc plus de précision, de perfection

et de clarté que la communication orale. Pour obtenir du succès dans le genre de composition dont nous nous occupons ici, on commencera par dicter aux enfants quelques petites lettres, en leur faisant observer la forme ordinaire : l'entrée en matière, la conclusion, la signature, le lieu de domicile de celui qui écrit, le millésime et la date ; ensuite on s'entretiendra avec eux de la réponse à donner à la lettre dictée ; lorsque les divers points de la réponse seront bien arrêtés et coordonnés, on les leur fera transcrire, et enfin ils composeront la réponse complète.

L'instituteur ne se bornera pas à faire remarquer aux enfants les points principaux de la lettre à composer, mais il les mettra en ordre de concert avec eux et les élaborera jusqu'à ce qu'ils soient devenus en quelque sorte la pensée propre des élèves. Pour leur apprendre à inventer eux-mêmes, on se contentera de leur indiquer le but de la lettre ; mais dans les premiers temps il faudra nécessairement leur venir en aide par des demandes. En corrigeant les compositions, on saisira l'occasion de placer les observations nécessaires sur les règles ordinaires de la bienséance. Il n'est pas moins important de leur communiquer toutes les indications propres à prévenir les oublis des convenances ; on les engagera à écrire sur une feuille entière ; on leur indiquera la manière de la plier, de la cacheter et d'inscrire l'adresse.

CHAPITRE XVI.

EXPLICATION D'EXPRESSIONS FIGURÉES ET DE PROVERBES (1).

(1) Voir plus loin la leçon pratique ayant pour but l'explication du proverbe : « La patience vient à bout de tout. »

CHAPITRE XVII.

LE TABLEAU.

Les morceaux de cette catégorie supposent chez les élèves un développement assez étendu de la faculté de penser, et une grande connaissance de la langue; ils marquent par conséquent la limite des travaux par écrit dans les meilleures écoles élémentaires, limite que l'instituteur de ce degré ne doit pas dépasser; c'est d'ailleurs le but vers lequel on doit tendre dans les écoles primaires où se réunissent des enfants de treize à quatorze ans.

CHAPITRE XVIII.

EXERCICES DE COMPOSITIONS PROFESSIONNELLES
OU COMMERCIALES.

Tous les instituteurs sont sans doute convaincus de l'importance de ces exercices; tous reconnaîtront combien les enfants sont gauches, lorsque, après avoir quitté l'école, ils se trouvent dans le cas d'écrire pour leurs parents ou pour leurs maîtres un compte, une quittance, une lettre, etc. La faute en est à l'instituteur; il a négligé de les exercer à des compositions de cette espèce et de leur faire ainsi acquérir une certaine habileté; il s'est borné à leur dicter des modèles, ce qui les a empêchés d'écrire couramment leurs pensées; et enfin les moyens ne leur en étant pas fournis, ils n'ont pas eu l'occasion de se former une collection de modèles à l'usage de leur vie à venir, et auxquels ils pourraient avoir recours dans des cas embarrassants.

Par ces considérations, nous nous permettrons de con-

seiller aux instituteurs de faire inscrire proprement, dans un cahier solidement relié, les travaux satisfaisants qui auront été scrupuleusement examinés et corrigés. Ce livre sera soumis à l'inspection des personnes qui viendront assister aux examens. On conseillera souvent aux enfants, et particulièrement au moment de quitter l'école, de bien conserver ce livre, parce que, plus tard, ils en feront certainement un bon et utile emploi.

Il est évident que les comptes, les quittances, les certificats, etc., doivent figurer parmi les compositions écrites. Ces sortes de rédactions sont obligatoires dans les relations sociales. Or, l'école n'étant que la préparation aux différentes phases de l'existence, a pour mission de donner à l'élève les enseignements nécessaires pour les parcourir avec honneur.

Outre que l'occasion de dresser des comptes se présente fort souvent, une raison d'intérêt bien entendu veut qu'on en établisse dans toute entreprise professionnelle, commerciale, et même dans les affaires de ménage. Aussi est-il nécessaire de donner aux enfants dans l'école les instructions exigées pour la confection de ce genre de compositions. L'instituteur leur en fera comprendre l'importance, il leur présentera des modèles dans lesquels il indiquera les conditions indispensables d'un compte bien établi ; il leur fera imiter ces modèles, et composer ensuite plusieurs devoirs dans le même genre.

§ I^{er}. — *Comptes.*

Un *compte* doit renfermer :

a. Le nom et la profession de la personne qui doit payer.

b. L'énumération des travaux faits ou des marchandises livrées, avec l'indication du prix de chaque article en particulier.

c. L'année et le jour du mois où le travail a été fait ou la marchandise fournie.

d. Le total du compte, obtenu par l'addition des postes particuliers.

e. Le nom et la qualité de la personne qui fournit le compte et en réclame le montant.

Est-il nécessaire de dire que l'instituteur ne doit pas se borner à parler de comptes d'ouvrier, mais d'autres encore, et plus particulièrement de comptes de ménage ou d'économie domestique, qui, les derniers surtout, tenus avec soin, exercent une influence si salutaire sur l'ordre intérieur et le bien-être matériel de la famille? Que tout cultivateur, tout fermier sache bien tenir ses comptes, et il s'apercevra bientôt d'une notable amélioration dans ses affaires.

§ II. — *Quittances.*

Après avoir expliqué les conditions d'une quittance, l'instituteur fera observer, en prenant un des modèles du livre d'exercices, les points suivants ou d'autres équivalents :

a. Détermination de la somme en chiffre et en toutes lettres.

b. Nom du payeur.

c. Motif du paiement.

d. Attestation du paiement opéré.

e. Époque et lieu ; quand et où le paiement s'est fait.

f. Nom de la personne qui reçoit la somme en question (signature).

Le procédé d'enseignement relatif aux autres compositions qui traitent d'affaires étant suffisamment indiqué, nous finirons en faisant ressortir quelques points indispensables dans ces sortes de compositions.

§ III. — *Annonces.*

Les annonces détaillées doivent contenir :

a. Les qualités les plus importantes par lesquelles l'objet à annoncer se distingue d'autres objets de la même espèce.

b. La désignation précise du lieu où l'on peut voir l'objet en question et où l'on peut se procurer des renseignements plus détaillés.

L'annonce d'objets perdus ou volés doit indiquer :

a. L'époque et l'endroit où l'objet a été volé ou perdu.

b. Le nom de l'objet ainsi que ses marques caractéristiques.

c. L'endroit où l'on prie de vouloir bien remettre l'objet ou celui dans lequel on voudrait que des perquisitions ultérieures fussent faites. L'opportunité de signaler ou de taire dans l'annonce publique le nom du propriétaire de l'objet volé ou perdu dépend de circonstances particulières ; souvent le propriétaire a des motifs, à lui seul connus, de taire son nom ; souvent la désignation du nom pourrait précisément contribuer à la restitution de l'objet. Ordinairement on ajoute à ce genre de publication la promesse d'une récompense honnête.

§ IV. — *Certificats.*

Les certificats doivent contenir :

a. Le nom et la qualité de la personne à laquelle est donnée l'attestation.

b. Une déclaration sincère du savoir-faire et de l'habileté, ainsi qu'un rapport impartial sur le caractère moral de la personne.

c. Sous forme de signature, le nom avec la qualité de celui ou de celle qui délivre le certificat.

d. Le lieu, le quantième du mois et le millésime, c'est-à-dire où et quand le certificat est délivré.

§ V. — *Procurations.*

Les *pleins pouvoirs* ou *procurations* renferment ordinairement :

a. La raison pour laquelle la personne qui transmet les *pleins pouvoirs* ne se charge pas elle-même de l'affaire. (Ceci n'est pourtant pas toujours de rigueur.)

b. Le nom et la qualité du chargé de pouvoirs.

c. La désignation exacte de l'affaire confiée à ses soins.

d. Le nom (au bas, sous forme de signature) de la personne qui donne la *procuracion*, ainsi que l'empreinte de son cachet.

e. Le lieu et la date constatant où et quand la *procuracion* a été donnée.

§ VI. — *Mandats.*

Le *mandat* doit contenir :

a. Le nom et la qualité de la personne à laquelle le *mandat* d'une somme d'argent ou de marchandises sera délivré.

b. Le nom et la qualité de la personne en faveur de qui le *mandat* se fait et qui doit en conséquence fournir la somme d'argent ou les marchandises consignées.

c. La notification exacte de la somme ou des marchandises qui doivent être remises au porteur.

d. Le nom et la qualité du mandataire, et ce, en forme de signature au bas.

e. Le lieu et la date.

§ VII. — *Billets de cautionnement.*

Un *billet de cautionnement* doit être conçu en termes clairs et précis, et contenir :

a. Le nom de la personne à laquelle on veut servir de caution.

b. Le nom de la personne pour laquelle on cautionne son avoir ou sa créance.

c. La désignation exacte de la somme d'argent ou de l'objet pour lequel on se porte garant.

d. Comme signature, le nom et la qualité du répondant.

e. Le lieu et la date.

§ VIII. — *Actes de dépôt.*

L'*acte de dépôt* doit contenir :

a. Le nom et la qualité de celui qui, de sa propre volonté, accorde, permet une chose à une autre personne, ou confie un objet à sa garde.

b. La désignation exacte et précise de l'objet accordé, permis ou confié à la garde.

c. La déclaration que ledit objet peut être réclamé sans contestation.

d. Le nom et la qualité de la personne chargée d'opérer

la remise ou la restitution, et cela, sous forme de signature au bas de l'acte.

e. Le lieu et la date.

§ IX. — *Billets de créance.*

Les *billets de créance* contiendront :

a. Le nom et la qualité du créancier.

b. Le montant de la dette exprimé en toutes lettres et en chiffres (ici il faut indiquer l'espèce de numéraire, pour le cas où l'on voudrait que la somme fut remboursée en telle monnaie plutôt qu'en telle autre.)

c. La détermination de l'époque à laquelle le capital devra être remboursé.

d. Si le capital est placé à intérêt, à quel taux.

e. Le nom et la qualité du débiteur, sous forme de signature.

f. Le lieu et la date.

Bien que les écrits énumérés en dernier lieu et relatifs à des affaires soient du nombre des exercices de style les plus faciles par rapport à la matière et par rapport à la forme et à l'étendue, l'instituteur n'y devrait néanmoins initier que les élèves parvenus à un âge raisonnable et à même de bien concevoir des enseignements basés sur les relations de la vie industrielle. Autrement ces exercices dont le résultat doit être un travail intelligent de la part de l'élève, pourraient bien n'aboutir qu'à des copies mécaniques et embrouillées des modèles. Notre avis est que l'enfant ne devrait pas aborder, avant sa douzième année, les compositions relatives aux affaires; en revanche, il faudrait jusque-là l'exercer alternativement sur une série de pensées dé-

tachées, sur des contes, des descriptions, lus ou récités de vive voix ; il faudrait spécialement s'attacher à lui faire acquérir la facilité de représenter clairement, avec ordre et avec une certaine élégance, et ses propres pensées et celles qui lui sont suggérées par d'autres ; cette facilité, cette aptitude, doit être envisagée comme un des buts principaux des exercices du style.

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Jugements simples sur différents objets pris isolément.*

LA DESCRIPTION.

LA TABLE.

(Traité avec les enfants de 8 à 9 ans.)

Instituteur. — Comment appelle-t-on l'objet que je vous montre ?

Elève. — On appelle cet objet une *table*.

I. — De quelle matière est faite la table ?

E. — La table est faite de bois.

I. — Répétez cette réponse tous ensemble.

E. (tous). — La table, etc.

I. — Afin que vous reteniez plus facilement les phrases qui composeront notre description, je vais écrire sur la planche noire l'initiale de chacun des mots. Ainsi, répétez encore une fois la dernière réponse.

E. — La table est un objet fait de bois.

I. — Lisez à haute voix les mots que je représente par leurs initiales ?

L'instituteur écrit : *l*, les élèves prononcent : *la* ; l'instituteur écrit : *t*, les élèves disent : *table*.

L'instituteur continue à écrire après le titre, la première phrase de la description :

L. t. —

L. t. e. u. o. f. d. b. —

Quel est l'ouvrier qui fait la table ?

E. — L'ouvrier qui fait la table, est le *menuisier*.

L'instituteur écrit à la planche noire :

L'o. q. f. l. t., e. l. m. (Les élèves articulent).

I. — Quelle couleur a la table ?

E. — La table a une couleur *rouge*.

L'instituteur écrit : *L. t. a. u. c. r.* (Les enfants prononcent en même temps que le maître écrit.)

I. — Qui peut me dire quelle forme a la table ?

E. — La table a une forme *ronde*.

I. — C'est très-bien, mais en écrivant la réponse telle que vous l'avez donnée, je devrais encore commencer la phrase par *la table*, ce qui choque un peu l'oreille : ne pourriez-vous pas remplacer ces deux mots par un seul ?

E. — Oui, monsieur, en mettant : *elle* a une forme ronde.

I. — Eh bien, c'est ce que nous ferons : parlez donc !

E. a. u. f. r.

Qui va me lire tout ce que nous avons écrit jusqu'à présent ?

Vous, Henri, lisez le tout.

E. — (lisant). — La table. — La table est un objet fait de bois. — L'ouvrier qui fait la table, est le menuisier. — La table a une couleur rouge. — Elle a une forme ronde.

I. — Examinons maintenant l'objet pour en découvrir les parties, (L'instituteur en désignant le dessus) : Quelle est cette partie ?

E. — On appelle cette partie-là, *le dessus*.

I. — Et celle-ci (montrant les traverses) ?

E. — (Pas de réponses).

I. — Vous ne connaissez pas le nom de cette partie ? on l'appelle : *les traverses*. — Donc la deuxième partie... ?

E. — La deuxième partie, ce sont *les traverses*.

I. — Et enfin la dernière (montrant les pieds) ?

E. — La dernière partie, ce sont *les quatre pieds*.

I. — Attention ! De quoi se compose la table ?

E. — La table se compose de trois parties, qui sont : *le dessus, les traverses et les quatre pieds*.

I. — Lisez ensemble ce que je vais écrire :

L. t. s. o. d. tr. p., q. s. :

L. d., l. tr., et. l. qu. p.

Quand se place-t-on à la table ?

E. — On se place à la table pour manger et pour travailler.

I. — Comment peut-on encore dire cela ?

E. — On peut encore dire : *On mange et on travaille à la table*.

I. — Lisez : — *O. m. e. o. t. à. l. t.*

Mes amis, il ne suffit point de connaître ainsi la table, il convient aussi que les enfants sachent comment il faut se conduire à table. Qui donc répondra à cette question ?

E. — Les enfants doivent être sages à table.

I. — Et pour être sages à table ?

E. — Se tenir convenablement.

I. — Et ne pas faire quoi ?

E. — Ne pas salir ni endommager la table.

I. — Fort bien, faites de cela une seule réponse.

E. — Les enfants doivent se tenir convenablement à table, et ne pas la salir ni l'endommager.

I. — Regardez au tableau et lisez ;

L. a. d. s. t. c. d. t., e. n. p. l. s. n. l' e.

Voilà notre description achevée.

Nous allons la lire encore une fois attentivement et à haute voix, et puis vous la copierez en complétant les mots dont vous voyez seulement les initiales.

(Voici la description telle qu'elle se trouve à la planche noire.)

L. t. —

L. t. e. u. o. f. d. b. — L' o. q. f. l. t. e. l. m. — L. t. a. u. c. r. — E. a. u. f. r. — L. t. s. c. d. tr. p., q. s : l. d., l. tr. et l. qu. p. — O. m. e. s. f. d. l. t. — L. e. d. s. t. c. d. t., e. n. p. l. s. n. l' e.

Reprenez vos ardoises et écrivez ce que vous venez de lire. Je dois cependant vous recommander deux choses : tâchez de ne point faire de fautes d'orthographe et écrivez de votre mieux.

Remarque. — Après avoir traité de cette façon un certain nombre de sujets, on habituera les enfants à reproduire la description sans l'aide des initiales ; cependant il ne faut pas trop tôt, dans ces sortes d'exercices, vouloir les abandonner à leurs propres forces. — On peut, pour éviter la monotonie et pour fermer tout accès au mécanisme, varier les moyens que l'on emploie : c'est ainsi que l'on remplace les initiales en écrivant au tableau le *mot principal* de chaque phrase *seulement*, ou encore, en indiquant le *premier* et le *dernier* mot de chaque phrase. Lorsque les élèves sont un peu plus avancés, on se bornera pour toute intervention aux *indications générales*, comme nous croyons l'avoir suffisamment développée dans ce volume, en suivant, pour les différents genres de composition, la gradation qui y est indiquée.

Nous donnerons encore deux exemples pratiques sur des sujets plus difficiles, dont le dernier a été traité dans une leçon didactique par un de nos élèves-instituteurs avec un succès qui nous a procuré la plus vive satisfaction.

DEUXIÈME LEÇON.

LA COMPARAISON.

Dans nos dernières leçons de style, nous nous sommes spécialement occupé de comparaison ; avant de procéder à un exercice d'un autre genre, nous allons encore traiter le sujet suivant :

Comparaison entre le sommeil et la mort.

(Traité avec les enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur. — Quel est le moment de la journée où l'on dort ordinairement.

Elève. — On dort ordinairement vers le soir et pendant la nuit.

I. — Vers quelle partie de la journée le sommeil se fait-il surtout sentir ?

E. — Le sommeil se fait surtout sentir vers la soirée.

I. — Et quand surtout éprouve-t-on le besoin de dormir ?

E. — On éprouve surtout le besoin de dormir quand on a beaucoup travaillé ; lorsqu'on est bien fatigué ; lorsqu'on a fait de grands efforts.

I. — A quoi la fatigue nous dispose-t-elle ?

E. — La fatigue nous dispose au sommeil.

I. — Donc le sommeil est un effet... de quoi ?

E. — Le sommeil est donc un effet de la fatigue.

I. — Lorsque nous n'avons plus assez de force pour rester éveillés, le sommeil s'empare de nous.

Répondez encore une fois de quoi le sommeil est l'effet.

E. — Le sommeil est l'effet (le résultat, la conséquence) de la fatigue.

I. — Et la fatigue est par conséquent...?

E. — Et la fatigue est la cause du sommeil.

I. — Voyons, maintenant, ce qui peut être la cause de la mort.

Que remarquons-nous par rapport aux forces d'une personne très-âgée ?

E. — Nous remarquons que les forces d'une personne très-âgée diminuent.

I. — Qu'arrive-t-il enfin lorsque l'homme n'a plus assez de force pour pouvoir vivre ?

E. — Lorsque l'homme n'a plus assez de force pour pouvoir vivre, il doit mourir.

I. — Donc la mort est un effet... ?

E. — La mort est un effet d'un affaiblissement de nos forces.

I. — Vous me direz maintenant sans peine en quoi se ressemblent le sommeil et la mort.

E. — Le sommeil et la mort se ressemblent en ce qu'ils sont l'effet d'une fatigue ou d'un affaiblissement.

I. — Quelle est, par conséquent, la source de l'un et de l'autre ?

E. — La source du sommeil et de la mort est la fatigue.

I. — Cependant c'est le plus petit nombre d'hommes qui meurent à la suite d'une fatigue ou d'un affaiblissement des forces ; la plupart périssent à la suite d'une maladie, d'autres par des actes de violence et surtout dans les guerres. Mais en demandant pourquoi ils sont morts à la suite de telle ou telle blessure, de telle ou telle maladie, la dernière réponse sera toujours : Parce qu'il n'avait plus assez de force pour vivre.

Y a-t-il un seul homme qui puisse se passer du sommeil ?

E. — Non, il n'y a pas un seul homme qui puisse se passer du sommeil.

I. — Peut-on dire : Telles ou telles personnes doivent mourir ?

E. — Non, monsieur ; tous les hommes doivent mourir.

I. — Voilà donc encore une ressemblance entre le sommeil et la mort ; indiquez-la.

E. — Tous les hommes sont assujettis au sommeil de même que tous doivent mourir.

I. — Quelle sensation éprouve-t-on au moment de s'endormir, lorsqu'on est bien fatigué ?

E. — On éprouve alors une sensation très-agréable.

I. — Quel sentiment éprouvera, au moment où il sentira venir la mort, celui qui, pendant sa vie, aura toujours été sage et vertueux ?

E. — Celui-là éprouvera également un sentiment de satisfaction.

I. — Mais quel est le sentiment que ne peut bien certainement éprouver un élève, par exemple, qui, avant de se coucher, n'a pas fait son devoir ?

E. — Il ne peut éprouver un sentiment agréable.

I. — Et l'homme méchant, celui qui a mené une existence vicieuse, quel est le sentiment qu'il ne peut éprouver à la pensée de la mort ?

E. — Le méchant, en pensant à la mort, ne peut pas éprouver un sentiment agréable.

I. — Par conséquent, chez quels hommes l'idée du sommeil et de la mort fait-elle naître des sentiments agréables ?

E. — Les hommes bons et vertueux se représentent seuls, avec un sentiment de joie, l'heure du coucher et celle de la mort.

I. — Nous allons ajouter cette nouvelle ressemblance entre le sommeil et la mort, à celles que nous avons trouvées tout à l'heure.

E. — Le sommeil et la mort sont le résultat d'un affaiblissement de nos forces. Tous deux sont agréables pour celui qui a rempli ses devoirs.

I. — Que doit faire, pendant le jour, tout homme bien portant ?

E. — Tout homme bien portant doit travailler pendant le jour.

I. — Quels sont les gens qui ordinairement travaillent le plus ?

E. — Ce sont les pauvres qui ordinairement travaillent le plus.

I. — Pourquoi ces personnes sont-elles obligées de travailler autant ?

E. — Ces personnes sont obligées de travailler pour se procurer ce dont elles ont besoin pour vivre.

I. — Dans certaines contrées cette obligation leur est souvent fort

pénible, et devient plus pénible encore lorsque l'ouvrage manque ou qu'une maladie, une infirmité les empêche de travailler. Alors ces pauvres gens songent toute la journée à leur misère, ils ont des inquiétudes, du chagrin ; il se tourmentent.

Quand pensez-vous qu'ils parviennent à oublier leurs misères ?

E. — Pendant qu'ils dorment.

I. — Précisément, le sommeil seul peut les délivrer de leurs soucis et de leurs peines.

Il est des hommes dont l'existence entière s'écoule sans qu'ils trouvent un instant pour se réjouir, ou ils sont maladifs au point de ne pouvoir quitter le lit ; ils souffrent si cruellement que le moment du sommeil pour tout le monde n'est pas même pour eux une trêve à la douleur.

Quand ces malheureux cesseront-ils de souffrir ?

E. — Au moment de la mort.

I. — Voyons qui m'exprimera convenablement la ressemblance que nous venons encore de trouver ?

E. — Le sommeil, ainsi que la mort, nous fait oublier les peines, les soucis et les tourments de la vie.

I. — En disant, comme nous l'avons fait jusqu'ici, l'homme, nous entendons par là *le corps et l'âme*.

Laquelle de ces parties de l'homme a besoin du sommeil pour être fortifié.

E. — C'est le corps de l'homme qui a besoin d'être fortifié par le sommeil.

I. — Laquelle de ces deux parties est mortelle ?

E. — C'est également le corps de l'homme qui seul est mortel.

I. — Laquelle de ces deux parties de l'homme n'est par conséquent assujettie ni au sommeil ni à la mort ?

E. — L'âme de l'homme n'est assujettie ni au sommeil ni à la mort.

I. — Qu'est-ce qui, dans l'homme, n'a pas besoin de repos ?

E. — L'âme n'a pas besoin de repos ?

I. — Par conséquent, pendant que le corps se repose, l'âme peut aussi être... ?

E. — L'âme peut être active pendant que le corps se repose.

I. — Pourriez-vous me donner une preuve que notre âme est active pendant que le corps dort ?

E. — Nous trouvons une preuve de l'activité de l'esprit, pendant que le corps repose, dans les rêves que l'on fait en dormant.

I. — Que prouvent donc les rêves ?

E. — Les rêves prouvent que notre âme est active pendant que le corps dort.

I. — Puisque l'âme ne mourra pas et qu'elle n'a pas besoin de repos, dans quel état sera-t-elle encore après la mort du corps ?

E. — Elle sera encore, après la mort du corps, dans un état d'activité.

I. — Dans quel état trouvons-nous donc l'âme pendant le sommeil et après la mort du corps ?

E. — L'âme reste active pendant le sommeil, aussi bien qu'après la mort du corps.

I. — Dites-moi maintenant de quoi est suivi le sommeil. •

E. — Le sommeil est suivi d'un réveil.

I. — Qu'arrive-t-il également après la mort ?

E. — Ceux qui sont morts ressusciteront un jour.

I. — Ne remarquez-vous pas ici encore une ressemblance entre le sommeil et la mort ?

E. — Oui, monsieur, c'est que le sommeil et la mort sont suivis tous les deux d'un réveil.

I. — L'un et l'autre ne sont donc pour ainsi dire que le passage à une nouvelle vie, à une nouvelle activité.

Répétez ce que je viens de dire.

E. — La mort et le sommeil ne sont donc que le passage à une nouvelle vie, à une nouvelle activité.

I. — Puissiez-vous graver profondément cette vérité dans votre cœur, afin que vous n'oubliez jamais qu'après cette vie il en commencera une autre, et que notre esprit immortel ne fait que traverser ce monde pour arriver à une existence éternelle.

Nous voilà à la fin de notre esquisse ; mais avant de commencer la

rédaction, nous allons encore une fois passer rapidement en revue les différents points qui doivent entrer dans votre composition.

Qui se rappelle la première ressemblance que nous avons trouvée entre le sommeil et la mort ?

E. — Nous avons indiqué en premier lieu la cause qui produit le sommeil et la mort.

I. — C'est cela ; eh bien, pour aider votre mémoire, je vais écrire sur la planche noire ceci :

1° *Le sommeil et la mort sont ordinairement produits par la même cause.*

De quoi avons-nous parlé ensuite ?

E. — Nous avons après cela établi que l'un et l'autre produisent un effet agréable pour les hommes qui remplissent leurs devoirs.

I. — J'écris donc sur la planche :

2° *L'un et l'autre sont agréables aux hommes vertueux.*

Nous avons ensuite parlé des peines que nous impose la vie ici-bas, et cette idée en a provoqué une autre. Laquelle ?

E. — Nous avons dit que le sommeil, ainsi que la mort, nous fait oublier les peines et les tourments de cette vie.

I. — La troisième réflexion propre à vous guider sera par conséquent :

3° *Le sommeil et la mort font oublier les misères humaines.*

Ceci nous a conduits à parler de l'âme de l'homme, et nous avons trouvé... ?

E. — Nous avons trouvé une ressemblance entre le sommeil et la mort, en ce que l'âme de l'homme est active lorsque le corps est ou endormi ou mort.

I. — J'écrirai :

4° *L'activité de l'âme pendant le sommeil et après la mort du corps.*

Nous avons enfin mis en rapport, avec la pensée que l'âme vivra éternellement, l'idée de réveil pour le corps, que nous avons exprimée... en quels termes ?

E. — Nous avons dit, en dernier lieu, que de même que le sommeil nous prépare à une nouvelle activité, de même la vie ici-bas n'est qu'une préparation à la vie éternelle.

I. — Pour vous rappeler cette idée, je vais encore écrire ceci :

3° *Le sommeil et la mort ne sont pour ainsi dire que la préparation à une existence meilleure.*

N. B. — En dernier résultat nous aurons écrit sur la planche noire l'esquisse suivante, qui doit guider les élèves dans leurs réflexions pour faire la rédaction du sujet :

Le sommeil et la mort.

Comparaison.

1° Le sommeil et la mort sont ordinairement produits par la même cause.

2° L'un et l'autre sont agréables à l'homme vertueux.

3° Le sommeil et la mort font oublier les misères humaines.

4° L'activité de l'âme pendant le sommeil et après la mort du corps.

5° Le sommeil et la mort ne sont pour ainsi dire qu'une préparation à une existence meilleure.

TROISIÈME LEÇON.

LA NARRATION.

(Traité avec les enfants de 13 à 14 ans.)

Instituteur. — Je me propose de traiter aujourd'hui pour la dernière fois la narration ; j'ai choisi un sujet qui offre un peu plus de difficultés et qui exige, par conséquent, toute votre attention, afin de vous mettre en mesure de le reproduire convenablement.

Quand je dis qu'aujourd'hui nous allons faire une narration, cela veut dire, en d'autres termes... ?

Elèves. — Faire une narration, cela veut dire : exposer un fait avec ses circonstances ou *le développement d'un fait.*

I. — Pour plus de facilité, je vais vous indiquer les points capitaux du fait à développer.

Un jeune homme est allé assister à une fête de famille. — Il revient pendant une nuit d'hiver. — Chemin faisant il entend des cris. — Il se dirige vers l'endroit d'où partent ces cris. — C'est un calvaire. — A travers la haie, qui entoure le calvaire, il voit une pauvre femme

avec son enfant. — Elle pousse des cris plaintifs. — Au bout de quelques instants il va auprès d'elle. — Elle raconte sa misère. — Le jeune homme l'assiste et la reconduit chez ses parents. — On lui donne tous les soins que réclame son état. — Le lendemain la femme, étant remise, témoigne sa reconnaissance et part.

Après vous avoir exposé brièvement le fait, je vais, par quelques questions, fixer la substance du récit à développer.

Où était allé notre jeune homme?

E. — Le jeune homme était allé à une fête de famille.

I. — En quelle saison cette fête avait-elle lieu?

E. — La fête avait lieu en hiver.

I. — Qu'est-il arrivé au jeune homme lors de son retour?

E. — Il a été arrêté par des cris plaintifs.

I. — D'où portaient ces cris?

E. — Ces cris portaient d'un calvaire.

L'instituteur continue à questionner ainsi sur les circonstances exposées. Le fait à développer bien connu, nous allons essayer de le diviser en plusieurs parties.

I. — Quelle sera la première partie de notre narration? Jusqu'où ira-t-elle?

E. — La première partie de la narration comprendra tout ce qui s'est passé jusqu'au moment où le jeune homme a entendu les cris de la femme.

I. — De quoi sera composée la deuxième partie?

E. — Cette partie sera composée de tout ce qui est arrivé depuis le moment où le jeune homme a entendu les cris, jusqu'au moment où il s'est approché de la femme près du calvaire.

I. — Qui pourra m'indiquer la matière que doit contenir la troisième partie?

E. — La troisième partie comprendra ce qui s'est passé au calvaire, et ensuite dans la maison paternelle du jeune homme.

I. — Pour que vous ne perdiez point de vue cette division, je crois utile d'écrire sur la planche noire ceci :

Premier point. — « Entrée en matière. — Des cris plaintifs excitent l'attention du jeune homme. »

Deuxième point. — « Arrivée au calvaire. — Découverte d'une femme malheureuse. »

Troisième point. — « Entretien avec la femme. — Ce que le jeune homme fait pour celle-ci. — Fin de la narration. »

Nous passons, après cette division, au développement de chacun des points indiqués.

Quand on est obligé de faire un petit voyage pendant la nuit et surtout l'hiver, quelle est la première réflexion que l'on fait ?

E. — On examine si le temps est clair ou sombre, s'il fait froid, s'il neige ou s'il tombe de la pluie.

I. — Et, lorsqu'il fait froid, quelle en est une des causes ordinaires ?

E. — Une des causes ordinaires du froid en hiver, c'est le vent du nord.

I. — Quelles sont, par conséquent, les deux premières idées de notre narration ?

E. — Un jeune homme revenait d'une fête de famille à un village voisin. Il faisait nuit. Le ciel était pur, serein, et parsemé d'étoiles. Il faisait clair de lune, la bise soufflait et le froid était très-vif.

I. — Remarquez bien ce que j'annote sur la planche noire à la suite du premier point : *Ciel, froid.*

De ce qu'il faisait si froid, que pouvons-nous dire quant à la manière dont le jeune homme était vêtu ?

E. — Il était chaudement vêtu.

I. — Allons-nous détailler tous les vêtements du jeune homme pour montrer cela ?

E. — Oh ! non, cela est inutile.

I. — Pourquoi ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Le jeune homme revient d'une fête, quel sentiment éprouve-t-il naturellement ?

E. — Il est joyeux.

I. — Nous aurons par conséquent à ajouter quelques détails sur le vêtement, et sur le sentiment qu'éprouva le voyageur. J'écris sur la planche :

Vêtements ; sentiments du jeune homme.

Maintenant que nous avons cherché les détails intéressants au sujet du premier point, nous allons l'abandonner pour le moment, et nous occuper du deuxième point.

Qu'aura-t-il fait, le jeune homme, en entendant les cris?

E. — Il s'est arrêté un instant pour écouter.

I. — Ici, n'y a-t-il pas quelque chose qui nous est facultatif? Ne pouvons-nous pas dire que le jeune homme, s'étant arrêté, n'a plus rien entendu?

E. — Nous pouvons dire que le jeune homme, s'étant arrêté, n'entend plus rien; mais que, lorsqu'il s'est remis en marche, les cris se sont renouvelés.

I. — N'était-ce pas étrange d'entendre des cris à cette heure-là? Qu'a-t-il pu penser à propos de ces cris?

E. — Le jeune homme a pu penser que ces cris étaient poussés par quelqu'un qui réclamait du secours.

I. — Avec cette pensée, qu'a-t-il fait aussitôt?

E. — Il s'est dirigé vers l'endroit d'où les cris provenaient.

I. — Passez maintenant à la substance du fait. Où devait avoir lieu l'action principale?

E. — D'après l'exposé du fait, l'action principale doit avoir lieu au calvaire.

I. — Qui pourra résumer les faits que nous avons à faire entrer jusqu'ici dans le développement de la deuxième partie?

E. — Nous devons parler des cris et de ce que le jeune homme a fait en les entendant.

I. — J'écris sur la planche noire :

1^o Cris ; 2^o ce que le jeune homme a fait en entendant les cris.

Pour donner plus de mérite à l'action du jeune homme et rendre le récit plus intéressant, nous pouvons supposer qu'en entendant les cris il a éprouvé une certaine émotion. Le mot *calvaire* ne vous inspire-t-il rien? Dans les longues soirées, les personnes âgées aiment à raconter, à l'occasion des calvaires, quoi donc?

E. — Les calvaires sont ordinairement des lieux où l'on fait figurer, la nuit, les sorciers, les revenants, etc.

I. — Quel effet ces histoires produisent-elles sur les jeunes auditeurs ?

E. — Ces sortes d'histoires rendent les jeunes auditeurs peureux.

I. — Ne pouvons-nous pas supposer, pour donner plus d'attrait à notre narration, que ce calvaire est célèbre par... ?

E. — Oui, nous pouvons dire que le calvaire est célèbre par les histoires de revenants et de sorciers qui s'y rattachent.

I. — J'écris donc sur la planche, à la suite des idées de la deuxième partie :

3° Calvaire célèbre par des histoires, etc.

Supposons que, dans l'enfance de notre jeune homme, on lui ait souvent raconté de ces histoires et que, par conséquent, le souvenir de ces contes provoque en lui une certaine crainte. Quelle influence cette crainte exercera-t-elle sur son imagination ?

E. — Cette crainte lui fait voir des fantômes hideux, des spectres dans leurs linceuls, etc.

I. — Mais oui, et à mesure qu'il avance, cette peur... ?

E. — Cette peur augmente.

I. — Le voilà près du calvaire. Mais n'oublions pas de compléter nos annotations sur la planche noire. J'écris :

4° Souvenir d'enfance ; préjugés : peur.

Ici la deuxième partie de notre narration est terminée.

Notre jeune homme est, comme nous disions tantôt, arrivé près du calvaire. Les cris se font encore entendre par intervalles. Quel sentiment doit-il nécessairement éprouver ?

E. — Le jeune homme éprouve un sentiment de peur, d'effroi.

I. — Oui, mais ce n'est pas tout. Ecoutez, voici la position de notre héros. Il est jeune, courageux ; bien des fois on lui a parlé de revenants, cependant il n'en a jamais vu. Les uns disent qu'il y en a, les autres disent qu'il n'y en a pas. Et encore, admettons qu'il y en eût ; était-il bien certain que ces cris étaient ceux d'un revenant ? Ne pouvait-il pas supposer que c'était quelque malheureux en danger,

qui réclamait du secours ? Outre la crainte, quel autre sentiment a-t-il pu éprouver ?

E. — Il a encore éprouvé un sentiment de curiosité.

I. — Son cœur était donc partagé entre deux sentiments ?

E. — Le cœur du jeune homme était partagé entre deux sentiments : la peur et la curiosité.

I. — Sont-ce deux sentiments semblables ou opposés ?

E. — Ce sont deux sentiments opposés.

I. — Lorsque l'on est ainsi partagé entre deux sentiments opposés, et que l'on est dans une position aussi étrange, croyez-vous que l'on soit en état de prendre une décision dans l'un ou dans l'autre sens ?

E. — Non, je crois, au contraire, que cela est bien difficile et qu'il y a hésitation.

I. — Cependant, un jeune homme courageux, quel parti aura-t-il pris ?

E. — Un jeune homme placé dans ces conditions n'hésitera pas longtemps ; il s'avancera avec courage.

I. — Mais il aura toujours pensé au danger auquel il s'exposait, et avant d'affronter ce danger, qu'aura-t-il fait ?

E. — Avant d'affronter ce danger, peut-être la mort, il s'est recommandé à Dieu.

I. — Qui peut me résumer, à cette heure, les idées à faire entrer dans le développement de la troisième partie ?

Nous marquerons sur la planche :

5° *Deux sentiments : peur et curiosité ; la curiosité l'emporte ; recommandation à Dieu ; préparation au combat.*

Voilà notre jeune homme en marche se dirigeant vers le calvaire.

Pensez-vous qu'il ait pressé le pas ?

Si ces cris avaient été poussés par quelqu'un pour lui tendre un piège, que lui arriverait-il, s'il allait directement et avec précipitation ?

E. — Il eût été imprudent au jeune homme d'aller directement vers l'endroit d'où partaient ces cris.

I. — Vous remarquez maintenant pourquoi nous avons entouré le calvaire d'une haie, et vous ne serez pas embarrassés de me dire quel profit le jeune homme va en tirer ?

E. — Au lieu d'aller brusquement vers l'endroit d'où partaient ces cris, le jeune homme se glisse le long de la haie qui entoure le calvaire.

I. — Que voit-il à travers la haie ?

E. — Il voit à travers la haie une pauvre femme avec son enfant.

I. — Nous bornerons-nous à dire que le jeune homme voit une pauvre femme avec son enfant ? Né dirons-nous rien par rapport à ses vêtements, à sa figure ? Enfin, que ferons-nous de cette femme ?

E. — Nous ferons une courte description de cette femme et de son enfant.

I. — Avant d'aller plus loin, n'oublions pas de marquer sur la planche noire les nouvelles idées à développer ; j'écris :

6^e Le jeune homme est allé à l'endroit d'où provenaient les cris ; ce qu'il y a vu ; description.

Qu'est-ce qui a porté le jeune homme à se diriger vers le calvaire ?

E. — Ce sont les cris plaintifs de la femme.

I. — Ne pouvons-nous pas faire parler cette femme, et pour le faire convenablement, tâchons de nous bien mettre dans sa position : elle est abandonnée, mourante de faim et de froid avec son enfant. Elle a poussé des cris, personne n'a répondu. Il est une heure de la nuit où elle ne peut plus espérer de secours ; par conséquent, que doit-elle entrevoir comme une chose certaine ?

E. — La pauvre femme doit entrevoir comme une chose certaine sa mort et celle de son enfant.

I. — Quelles sont donc les premières paroles que dira la femme ?

A qui s'adressera-t-elle naturellement ?

E. — Elle s'adressera naturellement à Dieu.

I. — Elle se résigne à mourir, mais ce n'est pas là son plus grand supplice... elle est mère...

E. — La vue de son enfant, la pensée de le voir mourir lui fait plus de peine que l'idée de sa propre mort.

I. — Croyez-vous qu'elle n'adressera pas quelques paroles à son enfant chéri ?

E. — Oh ! cela est probable.

I. — A peine a-t-elle prononcé les mots : *Hélas ! mon fils... que ?*

E. — Que des sanglots étouffent sa voix.

I. — Cette pauvre mère, dans quelques instants, va être séparée à jamais de son fils. Que pensez-vous qu'elle ait fait à son enfant dans ces moments précieux ?

E. — Elle lui a fait mille caresses.

I. — Le jeune homme est caché derrière la haie, il a entendu les paroles, les sanglots de cette pauvre mère ; il voit les caresses qu'elle prodigue à son enfant : quel sentiment doit-il éprouver ?

E. — Le jeune homme doit naturellement éprouver un sentiment de profonde compassion.

I. — Emu de ce touchant spectacle, que fait-il ?

E. — Il prend la résolution d'aborder cette femme.

I. — Et que lui dira-t-il ?

E. — Il dit à la femme qu'il est venu pour la secourir.

I. — Que fera-t-il en même temps avec son manteau ?

E. — Au même moment il s'avance et couvre la malheureuse avec son manteau.

I. — Et après ? La femme surprise veut se lever, la force lui manque...

E. — Il l'aide, en la prenant par les bras.

I. — Pour la mener où ?

E. — Pour la conduire dans la maison de ses parents.

I. — Arrivé là, quel sera son premier soin ?

E. — Son premier soin sera de chercher à la faire revenir tout à fait à elle.

I. — Serait-il nécessaire de détailler tout ce que le jeune homme peut avoir fait pour rétablir les forces de la pauvre femme ?

E. — Non, nous dirons cela d'une manière générale.

I. — Ne pourrions-nous pas finir par une courte réflexion, et quel en sera le fond ?

E. — L'objet principal de cette réflexion sera le bonheur qu'éprouve le jeune homme d'avoir sauvé la vie à deux malheureux.

I. — Pour terminer la narration, nous ferons donc entrer dans la même partie les idées qui se rattachent à ceci :
 profit *pression de l'amour maternel ; profonde compassion de la part*

du jeune homme ; ce que le jeune homme fait pour sauver la malheureuse femme et son enfant ; réflexions.

Remarque.—Pour le fond, la narration est faite, et il ne s'agit que de s'occuper de l'expression convenable. Pour avoir un aperçu plus clair, nous allons recopier ici ce qui, d'après le travail fait, devait se trouver sur la planche noire ; ces indications guideront les élèves dans la composition du sujet.

Il écrit sur la planche noire :

PREMIÈRE PARTIE. — *Entrée en matière ; des cris plaintifs excitent l'attention du jeune homme.*

DEUXIÈME PARTIE. — *Arrivée au calvaire ; le jeune homme voit une malheureuse femme tenant un enfant dans ses bras.*

TROISIÈME PARTIE. — *Entretien entre la femme et le jeune homme ; ce que celui-ci fait pour sauver celle-là.*

Réflexions par rapport à la première partie. — *Ciel ; froid ; vêtements et sentiments du jeune homme.*

Réflexions par rapport à la deuxième partie. — *Cris ; ce que le jeune homme a fait en entendant ces cris ; calvaire célèbre par des histoires de revenants ; souvenir d'enfance ; préjugés ; peur.*

Réflexions par rapport à la troisième partie.—*La curiosité l'emporte sur la peur ; pensées à Dieu ; préparation au combat ; le jeune homme arrive à l'endroit d'où partaient les cris ; ce qu'il y a vu ; expression de l'amour maternel ; profonde compassion du jeune homme ; ce que le jeune homme fait pour sauver une malheureuse mère avec son enfant ; réflexions.*

Remarque.— Pour trouver les idées que nous voulons développer dans notre narration, les élèves puisent dans la substance du fait que l'instituteur leur avait donnée. S'il s'agit de donner à ces idées une forme convenable, ils n'ont qu'à se laisser diriger par les éléments qui leur sont encore fournis. Dans la partie suivante, nous enseignerons le procédé à suivre pour atteindre ce but.

Instituteur. — Maintenant que vous connaissez les idées à classer dans la narration dont nous nous sommes occupés jusqu'ici, il s'agira, dans la leçon d'aujourd'hui, de donner à ces idées des formes convenables. A cette fin, voyons, quel sera le titre de notre histoire ?

Elève. — On pourra dire : *la Mère abandonnée.*

I. — Un autre ?

E. — Compassion et dévouement.

I. — Je préfère déjà ce titre à celui que vient d'indiquer Pierre. Mais cherchons : nous trouverons mieux encore.

E. — Une femme égarée.

Le retour d'une fête de famille.

Le calvaire célèbre.

Soulagement dans la misère.

Le courage, la compassion et les préjugés.

*I. — Je vois avec satisfaction que plusieurs parmi vous ont donné des réponses telles que je m'y attendais. Nous intitulerons notre narration *Courage et préjugés*.*

Après le titre, passons à l'entrée en matière, et, pour plus de facilité, pensez seulement où le jeune homme a été et quand il y a été. Exprimez ces deux idées par une phrase convenable et vous aurez ce que nous voulons avoir.

E. — Un jour d'hiver, un jeune homme avait été, à une petite distance de son village, assister à une fête de famille.

I. — A quelle partie de la journée est-il revenu et quel temps faisait-il ? Regardez bien sur la planche noire et prenez-y de quoi faire la description.

E. — A son retour il faisait nuit. La bise soufflait avec force. Le ciel était pur et parsemé d'étoiles. La lune répandait sur la terre une faible lueur.

I. — Et comme il fait froid, quelle précaution aura-t-il prise ?

E. — Le jeune homme avait eu la précaution de se munir d'un manteau.

I. — Après cela, parlez des sentiments du voyageur. Eh bien, il est jeune, il revient d'une fête, naturellement il éprouve... ?

E. — Le jeune voyageur, encore sous l'impression des réjouissances auxquelles il avait assisté, était content et joyeux.

I. — Quelque chose interrompt sa marche et sa gaieté. Qu'est-ce que c'est ?

Rappelez-vous une expression qui marque la surprise.

E. — Tout à coup, entendant des cris plaintifs, il s'arrête.

I. — Et qu'arrive-t-il ?

E. — Il reprend sa marche ; mais à peine a-t-il fait quelques pas, que les mêmes cris se font entendre.

I. — Le jeune homme change sa direction. Pourquoi ?

E. — Le jeune homme, reconnaissant que ces cris paraissent d'un calvaire qui se trouvait dans les environs, se dirige vers cet endroit.

I. — Cela se faisait-il subitement, sans réflexion ? Voyez au tableau les mots : *Calvaire célèbre par...*

E. — D'abord il se dispose à aller vers le lieu d'où paraissent ces cris ; mais le souvenir des histoires de revenants le fait hésiter.

I. — Et se trouvant dans une telle position, que fait-il ?

E. — Il avance ; il recule.

I. — Mais enfin quel sentiment l'emporte ?

E. — Enfin le sentiment de la curiosité l'emporte, et le jeune homme arrive près du calvaire.

I. — Une fois là, un obstacle matériel l'empêche d'arriver. Qu'était-ce ?

E. — Ce calvaire était entouré d'une haie, le long de laquelle le courageux jeune homme se glisse pour découvrir l'objet de sa curiosité.

I. — Je vois ensuite écrit sur la planche noire le mot *Dieu*. Quelle idée avons-nous attachée à ce mot avant de l'écrire ?

E. — Il recommande son âme à Dieu, et se prépare à un combat qui pourrait avoir lieu entre lui et l'inconnu.

I. — En quoi consiste cette préparation chez un homme placé dans les conditions du héros de notre histoire ?

E. — Il rejette son manteau de ses épaules, serre fortement sa canne et s'approche de la haie.

I. — Que voit-il ?

Qu'entend-il ?

Qu'éprouve-t-il ?

E. — Il aperçoit une femme tenant un enfant dans ses bras.

I. — Mais pour justifier l'impression forte qu'il éprouve en voyant cette femme, que faut-il faire entrer dans la narration ? Ne faut-il

pas faire le portrait de cette malheureuse créature ? dire dans quelle position elle se trouvait ?

E. — O surprise ! il aperçoit une femme pâle, couverte de haillons, appuyée contre la muraille du calvaire, et tenant un enfant dans ses bras.

I. — Elle prononce quelques paroles par lesquelles elle montre sa résignation. Elle doit mourir. C'est Dieu qui le veut. Elle n'a que son enfant pour l'écouter...

E. — Il lui entend prononcer ces paroles, les yeux tournés vers le ciel : « Abandonnée de tout le monde, il n'y a que vous, Seigneur, qui puissiez me sauver ! »

I. — Continuez, cela va bien. Regardez ici, sur la planche noire, il y est écrit : *Expression de l'amour maternel.*

E. — En même temps elle embrasse son enfant et prononce ces paroles étouffées par les sanglots et les larmes : « O mon fils ? mon enfant ! »

I. — Représentez-vous bien la situation du jeune homme, et dites ce qu'il doit éprouver à la vue d'une telle misère. Ne perdez pas de vue ce que nous avons dit dans la dernière leçon et que j'ai voulu vous rappeler par ces mots écrits sur la planche : *Profonde compassion.*

E. — A la vue de tant de douleur, le jeune homme est touché et rempli de compassion.

I. — Une haie le sépare de la femme. Pour mieux faire voir combien il est touché et combien il a le désir de soulager cette malheureuse femme, que fait-il ?

E. — D'un bond il s'élançe de l'autre côté de la haie.

I. — A la vue du jeune homme, la femme a naturellement dû être effrayée. Il s'engage un entretien entre eux. Que dira le jeune homme en abordant la femme ?

E. — Il s'approche de la pauvre femme et lui dit qu'il est venu pour lui prêter secours.

I. — Et au même instant, que fait-il ?

E. — Sans attendre une réponse, il arrange son manteau sur les épaules de la pauvre femme.

I. — Elle était faible, exténuée de fatigue.

E. — ... Lui donne le bras et la conduit chez lui où il

lui prodigue les soins que réclame son état. Le lendemain les deux infortunés étaient rétablis.

I. — Pendant cette journée, le jeune homme avait eu beaucoup de plaisir. Mais le plus grand, le plus doux de ces plaisirs était... ?

E. — Cette journée avait procuré beaucoup de plaisirs au jeune homme, mais le plus doux de tous fut celui d'avoir sauvé d'une mort certaine cette pauvre femme et son enfant.

Observation. — L'entretien ainsi fini, les élèves se mettront en mesure de faire la rédaction par écrit dans leur cahier de brouillon.

IX. — MÉTHODE D'ARITHMÉTIQUE.

BUT.

Développer les facultés intellectuelles des enfants ; les habituer à réfléchir, à lier leurs idées, à s'énoncer avec clarté, exactitude et précision ; leur donner des connaissances utiles, indispensables même dans une foule de circonstances de la vie usuelle.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

§ I. — *Double but de l'enseignement de l'arithmétique.*

1° Donner à l'élève certaines connaissances nécessaires, utiles ou agréables dans sa position future ;

2° Eveiller et développer les facultés intellectuelles de l'élève et le rendre plus apte à remplir avec avantage les devoirs de son état : tel est le but que l'on doit se proposer par l'enseignement des mathématiques à tous les degrés.

§ II. — *Application de ce qui précède.*

1° Par l'enseignement de l'arithmétique, on veut mettre l'élève à même de résoudre avec facilité et

assurance les problèmes qui peuvent se présenter dans la position sociale qu'il occupera un jour. A cet effet, il importe que :

a) L'enfant parvienne à résoudre ces problèmes d'une manière exacte, vite et en y procédant avec ordre.

b) Qu'il acquière la facilité et l'habileté d'appliquer ses connaissances aux différentes circonstances de la vie usuelle.

2° L'enseignement de l'arithmétique doit être considéré aussi comme un moyen efficace pour le développement des facultés intellectuelles. L'utilité d'un tel enseignement peut se résumer ainsi :

a) L'élève s'habitue à un travail d'esprit sérieux ;

b) L'étude de cette branche d'enseignement stimule l'élève à raisonner rigoureusement, à penser et à juger avec justesse ;

c) Elle encourage à saisir et à approfondir par la réflexion, les autres branches d'étude ;

d) Elle inspire à l'esprit une certaine répugnance pour le savoir superficiel et pour les connaissances indéterminées ;

e) L'arithmétique donne à l'élève de la confiance dans sa propre force ;

f) Elle préserve du danger de vouloir tout connaître et tout savoir ;

g) Elle favorise l'attention ;

h) Elle met à nu les jugements téméraires, précipités ;

i) Elle habitue à penser logiquement ;

j) Elle exerce l'élève à mettre de l'ordre dans les connaissances acquises et à les appliquer dans tel cas donné ;

k) Elle rend apte à tirer des conclusions, des conséquences du point connu pour arriver au point inconnu.

l) Elle facilite l'exposition orale des idées dans des termes exacts et déterminés.

§ III. — *Ce qui est nécessaire de la part de l'instituteur pour atteindre ce but.*

Pour qu'il soit possible de parvenir aux différents résultats énumérés plus haut, il importe que l'instituteur ait les qualités suivantes :

- 1° Il possédera à fond les connaissances arithmétiques ;
- 2° Il doit avoir une connaissance parfaite de la méthode à suivre et être exercé à la pratique de l'enseignement ;
- 3° Il aura la volonté de vaincre toutes les facultés qui se présentent dans la pratique, et sera animé du désir de se rendre aussi utile aux élèves que possible.

§ IV. — *Qualités requises d'une bonne méthode d'arithmétique spécialement pour les écoles primaires.*

La méthode doit 1° être conforme au but, et 2° applicable à l'enseignement public.

Elle le sera, si elle n'exige pas de la part de l'instituteur :

- a) Des connaissances trop étendues ; b) des efforts trop grands ; c) trop de temps pour les préparations ; d) si elle est intelligible pour les enfants et e) si elle ne demande pas le temps que l'on doit consacrer à l'enseignement des autres branches essentielles.

§ V. — *Différence entre les méthodes mécaniques et les méthodes rationnelles.*

Dans l'enseignement de l'arithmétique, le point capital ce sont les problèmes, les questions; — la solution de ces problèmes est le but vers lequel on doit conduire l'élève.

Tout le reste, par exemple les explications, les principes fondamentaux, les signes, etc., ne sont que les moyens pour arriver au but. Mais les règles, d'après lesquelles on procède pour trouver la solution, ne sont ni arbitraires, ni le résultat de l'expérience: elles ont leur raison d'être invariablement déterminée par la nature du calcul et la manière dont l'esprit humain se représente intérieurement les choses. Cependant, on peut très-bien procéder dans le calcul d'après ces règles sans les comprendre, sans s'en rendre compte, et dans ce cas, le calcul est mécanique (sans raisonner — sans penser).

Mais lorsqu'on comprend que tel procédé, telle opération doit conduire à tel résultat, et que l'on travaille ainsi avec connaissance de cause, on calcule rationnellement, on calcule mentalement, on raisonne sur les nombres et l'on sait pourquoi on est arrivé à tel ou tel résultat, dont on peut constater et prouver l'exactitude. Voilà la différence entre le calcul mécanique et le calcul raisonné.

Appréciation de la méthode mécanique.

Le premier but déterminé plus haut n'est pas atteint par le calcul mécanique, car celui qui calcule ainsi ne peut pas 1° résoudre toutes les questions qui se présentent

dans la vie usuelle ; 2° il est souvent exposé à commettre des erreurs ; 3° il ne travaillera jamais avec assurance, et 4° il lui faudra plus de temps qu'à celui qui raisonne ses opérations.

Le second but que l'on doit se proposer dans l'arithmétique n'est pas atteint non plus, car il est inutile et même nuisible pour le routinier.

Valeur des méthodes raisonnées.

Il est clair que les méthodes rationnelles méritent à tous égards la préférence. Mais comme les élèves diffèrent entre eux sous le rapport de l'âge, des dispositions naturelles, du degré de connaissances acquises, enfin en raison d'autres circonstances particulières dont il faut tenir compte, il s'ensuit qu'on doit établir une classification des méthodes rationnelles.

Classification des différentes méthodes raisonnées pour l'enseignement de l'arithmétique.

Les règles nombreuses qui ont servi à déterminer les différents procédés à suivre pour l'enseignement de l'arithmétique dans les écoles publiques, peuvent être présentées sous une forme plus simple, et rangées en deux catégories que voici :

A) La méthode a pour but de faire comprendre à l'élève les vérités fondamentales, les principes généraux, les règles pour trouver les solutions des problèmes, et enfin de faire l'application de ces règles dans des cas déterminés. — C'est construire un système scientifique, et le cours terminé,

L'élève doit être à même de donner une explication exacte de chaque idée, et exposer en termes généraux les théorèmes et les motifs. Pour arriver à ce résultat on peut admettre les deux voies principales suivantes :

a) Les théorèmes et les règles sont donnés aux élèves comme des vérités, des principes admis par tout le monde, et dont on démontrera ultérieurement l'exactitude. — Ce procédé permet d'aller de la règle, du théorème à la justification, à la raison, au motif.

b) On conduit l'élève à trouver le principe de la règle, le théorème, au moyen de conclusions, de déductions, en procédant du connu à l'inconnu, pour arriver ainsi à découvrir une vérité nouvelle, de sorte que le système (la science) se forme, pour ainsi dire, sous les yeux de l'élève. Cette marche procède de la raison, du motif au principe, à la règle, au théorème.

Dans l'un et l'autre cas, le maître emploiera la forme de l'exposition continue, en laissant l'élève suivre, dans son esprit, les explications données ; ou bien il se servira de la forme de l'exposition interrompue, c'est-à-dire, en dirigeant l'élève au moyen de questions habilement posées, afin de l'aider à trouver la conclusion, la vérité.

B) La seconde catégorie des méthodes n'a nullement en vue de conduire l'élève à la connaissance raisonnée des principes généraux, des règles et des théorèmes, mais elle a seulement pour but de préparer l'élève à réfléchir sur les questions d'arithmétique et à en trouver la solution. Cette méthode ne veut point construire un système au moyen de principes et de théorèmes arithmétiques, mais elle se borne à développer, au moyen d'exercices pratiques, bien gradués et bien coordonnés, les dispositions pour l'a-

rithmétique innées chez l'enfant, de sorte que celui-ci soit capable, à l'avenir, de trouver le procédé ou la marche pour résoudre les problèmes qui peuvent se présenter, et cela sans le souvenir d'aucune règle déterminée. Il y a également deux voies différentes qui conduisent à ce but, les voici :

a) On cherche et l'on explique tous les cas et toutes les formes sous lesquels les nombres peuvent se présenter dans l'arithmétique ordinaire, dans le calcul usuel et, par des exercices nombreux et bien gradués à l'aide des intuitions de la part de l'élève et des démonstrations de la part du maître, celui-là parvient à acquérir une habileté telle qu'il peut résoudre sans difficulté et avec connaissance de cause les problèmes de la vie usuelle. C'est apprendre le calcul par les exercices pratiques sans le secours d'une théorie basée sur des principes abstraits et absolus.

b) Le second moyen consiste à préparer l'élève et à le rendre apte à ce calcul raisonné, en développant chez l'enfant la force, l'aptitude, le raisonnement en général, par d'autres moyens que ceux qui sont indiqués sous la lettre A et de manière que l'élève, par la justesse et la pénétration de son esprit trouve la solution du problème.

Lois et règles générales de la méthode pour faire parvenir les élèves, par la voie de l'invention, à la connaissance du calcul.

Chaque méthode de l'enseignement est le chemin, la voie, pour arriver à un but déterminé ; or l'instituteur a l'intention de conduire ses élèves par cette voie vers le but proposé. Par conséquent, celui qui veut se former une méthode pour une branche quelconque, doit connaître le

But vers lequel il veut diriger ses élèves, et chercher à découvrir la voie qui y conduit sans obstacle grave.

Le but de l'arithmétique est, comme il a été dit tout au commencement, de rendre l'élève capable de résoudre avec connaissance de cause et avec habileté les problèmes de la vie usuelle.

L'instituteur trouvera la voie qui conduit ses élèves vers ce but, en réfléchissant mûrement sur la nature et les qualités caractéristiques de l'objet de sa leçon, sur le rapport qu'il y a entre celui-ci et l'esprit humain ; pour trouver ce rapport, l'instituteur cherchera à découvrir les forces intellectuelles qui agissent particulièrement sur cet objet, de quelle manière ces forces se manifestent, et par quoi sont déterminées leur réaction et leur influence : il y parviendra facilement s'il examine comment les hommes en général sont parvenus à la connaissance et à la pratique de l'arithmétique et comment celle-ci s'est développée dans le cours des temps. Le développement naturel de l'esprit de l'homme doit être le guide et la mesure de la marche à suivre. — Toutes les connaissances humaines, eu égard à la manière dont elles ont été acquises, peuvent être divisées *a*) en *connaissances d'expérience* — c'est-à-dire celles que l'homme acquiert pour l'observation et au moyen des sens et *b*) en *connaissances rationnelles*, c'est-à-dire, des connaissances pour l'acquisition desquelles le principe, le germe est dans l'homme, qui sont par conséquent déterminées par l'organisation des facultés de notre âme. De ce que nous venons de dire on peut déduire, pour l'enseignement de l'arithmétique, les principes suivants :

1° Il ne faut pas considérer l'arithmétique comme une

science exposée arbitrairement par l'homme ou adoptée par convention :

2° Les règles et théorèmes ne doivent pas être présentés à l'enfant comme étant des résultats d'expérience dont on peut vérifier l'exactitude par des contre-preuves ;

3° On ne doit pas, en général, *enseigner* l'arithmétique, mais

4° L'instituteur doit partir de ce point de vue, que les dispositions pour l'art de calculer se trouvent dans l'homme, et que par conséquent il importe seulement de développer cette disposition naturelle et de diriger l'élève à s'en rendre compte.

Ici se présente naturellement la question, comment il faut agir sur l'élève pour qu'il trouve par lui-même, pour qu'il invente la marche à suivre dans les opérations arithmétiques.

On fait des inventions, des découvertes a) par hasard, b) à moitié à dessein, c) complètement à dessein.

L'instituteur ne peut vouloir que la dernière manière et il doit prendre une part avec son élève dans le travail. Si

l'élève ne trouve pas la solution, le maître doit intervenir et l'aider. Il s'agit seulement de déterminer à quoi cette intervention doit se borner, et comment l'assistance du maître peut être considérée comme étant contraire au but, ce que nous allons examiner :

L'assistance de l'instituteur a lieu de différentes manières et elle peut être déterminée de la manière suivante :

1° Par une division progressive du cours d'arithmétique ;

2° Par une gradation méthodique des problèmes ;

3° Par une rédaction claire et concise des problèmes ;

- 4° Par quelques avis propres à faciliter à l'enfant le point principal ou le commencement du problème ;
- 5° En faisant faire ou indiquer la solution par l'élève le plus avancé ou au besoin en le faisant lui-même ;
- 6° En faisant trouver et reconnaître par l'élève la marche la plus facile pour arriver à la solution ;
- 7° En donnant à l'enfant l'idée avant le signe qui représente cette idée, et en veillant à ce que l'élève soit minutieux dans l'emploi exact des signes.

Que doit faire l'instituteur pour que l'élève n'oublie pas ce qu'il a appris ?

Il est de toute nécessité que l'enfant ait des idées claires et nettes sur ce qu'il a trouvé. On oublie difficilement ce que l'on a bien compris ; pour cela il faut observer les points suivants :

1° Un exemple de chaque nouvelle opération doit être fait à haute voix et puis écrit à la planche noire. — Exposition claire et précise. — Minutie dans l'emploi des termes. — Différentes manières de procéder pour trouver la solution. —

(Attention soutenue de la part de tous les élèves de la classe).

2° Permettre et même provoquer des objections contre le procédé ; (Il est recommandable de suivre parfois une démonstration fausse dans le but de la faire rectifier par les élèves).

3° Lorsque les résultats sont fautifs, l'instituteur cherchera à découvrir l'erreur, et tout en l'indiquant d'une manière vague, il laissera à l'élève le soin de la rectifier et de la corriger ;

4° Il est nécessaire de faire suivre chaque point nouveau d'exercices pratiques aussi longtemps que l'élève ne travaille pas avec assurance et facilité;

5° Certaines connaissances, telles que la table de multiplication et celle de division, doivent être profondément gravées dans la mémoire des élèves;

6° Il importe de faire de nombreuses et de fréquentes répétitions sous des formes différentes;

7° On peut établir de temps en temps des concours, pour savoir qui trouvera le plus vite la réponse à une question posée.

Division du cours en six sections principales.

Tout le cours d'arithmétique se divise en deux parties principales: Les quatre opérations fondamentales et les applications de ces opérations aux problèmes combinés.

Mais puisqu'on ne peut pas commencer l'enseignement de l'arithmétique par l'étude des quatre opérations, puisque l'élève doit d'abord avoir acquis des idées précises sur les nombres, sur la représentation des nombres, sur leurs combinaisons simples et sur le système de la numération, on peut, eu égard à ces connaissances préliminaires, diviser le cours complet d'arithmétique comme suit:

1° Le cours préparatoire ou notions préliminaires; (calcul sans l'emploi des chiffres).

2° Les quatre opérations fondamentales;

3° Les combinaisons et les cas compliqués des quatre opérations fondamentales ainsi que leur application aux problèmes de la vie usuelle:

4° Les fractions décimales;

- 5° Le système légal des poids et mesures ;
 6° Les fractions ordinaires ainsi que leur application aux problèmes de la vie usuelle.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

PREMIER DEGRÉ.

Formation et connaissance des dix premiers nombres.

Commencement de l'addition et de la soustraction.

CHAPITRE PREMIER.

FORMATION ET DÉNOMINATION DES DIX PREMIERS NOMBRES.

Calcul mental.

§ I. — *Addition de l'unité.*

a. *Explication.* — Il y a trois genres de questions à poser :

1° Les questions avec *intuition*. Exemple : Le maître, tenant dans chaque main une pomme : Comment nomme-t-on *une* pomme et *une* pomme ?

2° Les questions sans *intuition*, mais avec *dénomination* de l'objet. Exemple : *Une* pomme et *une* pomme font combien de pommes ? (Sans montrer des pommes aux enfants.)

3° Les questions sans intuition et sans dénomination de l'objet. Exemple : Combien font *un* et *un* ? etc., etc.

On procédera de la même manière pour parvenir à la

connaissance des autres nombres fondamentaux : nous appelons ainsi les *neufs premiers*.

b. *Exercices*. — Une pomme et une pomme font... ? Et ainsi de suite jusqu'à *neuf* pommes et *une* pomme font ?

Après cela, *une* et *une* font... ? Et ainsi de suite jusqu'à *neuf* et *une* font ?

c. *Énonciation des nombres*. — Énoncez les nombres de *un* à *huit*. — De *trois* à *neuf*, etc.

Quel nombre suit le nombre *quatre* ? — Lequel précède le nombre *sept* ? — Quel nombre se trouve entre les nombres *quatre* et *six*, etc. ?

d. *Faire compter divers objets*. — Par exemple : Combien se trouve-t-il d'*enfants* sur ce banc ?

Combien y a-t-il de *fenêtres* dans l'école ?

Combien de *boutons* avez-vous à votre habit ?

§ II. — Soustraction de l'unité.

a. *Explication*.

b. *Exercices*. — Par exemple : *Dix* pommes moins *une* pomme, reste *neuf* pommes.

Neuf pommes moins *une* pomme, reste *huit* pommes, jusqu'à

Une pomme moins *une* pomme, reste *rien*.

c. *Énoncer les nombres de dix* à *un*.

§ III. — Comparaison d'un nombre avec celui qui précède et avec celui qui suit.

a. *Explication*. — 1° Les deux nombres quel'enfant doit comparer sont donnés, et l'élève doit en chercher la différence.

Par exemple: De combien *sept* est-il plus grand que *six*?

2° On donne la différence et le plus petit nombre, et l'enfant doit chercher le plus grand. Par exemple: Quel est le nombre qui est *un* de plus que *quatre*?

3° On donne la différence et le plus grand nombre, il suffit de chercher le plus petit. Par exemple: *Cinq* est *un* de plus que quel nombre?

b. *Exercices sur la comparaison des nombres.* — Par exemple:

Une pomme est *une* pomme de moins que *deux* pommes, jusqu'à

Neuf pommes sont *une* pomme de moins que *dix* pommes.

Dix pommes sont *une* pomme de plus que *neuf* pommes, jusqu'à

Deux pommes sont *une* pomme de plus que *une* pomme.

Calcul écrit.

§ IV. — ~~Formation de groupes de points.~~

Le maître diversifie convenablement les groupes et en fait former par les élèves.

Avant que les enfants forment les groupes, l'instituteur doit s'entretenir avec eux sur la disposition de ses points. On forme des groupes de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 points.

§ V. — *Représentation des nombres au moyen de lignes.*

Par exemple: Faites *six* lignes.

Représentez le nombre *neuf* avec des lignes? Faites

autant de lignes qu'il y a de fenêtres à notre école. Faites autant de lignes que je lève de doigts. Représentez tous les nombres jusqu'à dix avec des lignes.

§ VI. — *Formation des nombres au moyen de lignes, en ajoutant successivement une ligne.*

N. B. — Avant de faire cet exercice, il faut donner aux enfants la connaissance des signes suivants :

Le signe $+$, qui signifie *plus*,

Le signe $=$, » *font ou égalent.*

Le signe $-$, » *moins.*

Addition.

$$I + I = II,$$

jusqu'à

$$IIII III + I = IIII IIII.$$

Soustraction.

$$IIII IIII - I = IIII IIII,$$

jusqu'à

$$II - I = I.$$

CHAPITRE II.

ADDITION ET SOUSTRACTION DU NOMBRE DEUX.

Calcul mental.

§ I. — *Addition avec le nombre DEUX.*

a. *Explication.*

b. *Exercices.* (Questions et problèmes.)

1° Une pomme et deux pommes font trois pommes,
jusqu'à

Huit pommes et deux pommes font dix pommes.

2° Dix pommes sont égales à huit pommes et deux
pommes, jusqu'à

Trois pommes sont égales à deux pommes et une pomme.

§ II. — Soustraction avec le nombre DEUX.

a. *Explication.*

b. *Exercices et questions sur la suite de la soustraction.*

Combien font huit moins deux ?

De quel nombre faut-il ôter deux pour avoir six ?

De quel nombre a-t-on diminué huit pour avoir six ?

c. *Autres exercices.*

Dix moins deux reste huit,

jusqu'à

Deux moins deux reste rien.

§ III. — Comparaison des nombres.

a. *Explication.*

b. 1° *Exercices* au moyen de questions :

Par exemple : Quatre plumes sont combien de plumes de
moins que six plumes ?

Huit plumes sont combien de plumes de plus que six
plumes ?

Six est deux de plus que quel nombre ? etc., etc.

2° *Exercices progressifs.*

Une pomme est deux pommes de moins que trois
pommes.

Deux pommes sont *deux* pommes de moins que *quatre* pommes, jusqu'à

Huit pommes sont *deux* pommes de moins que *dix* pommes.

Dix pommes sont *deux* pommes de plus que *huit* pommes, jusqu'à

Trois pommes sont *deux* pommes de plus qu'*une* pomme.

Calcul écrit.

L'instituteur fait écrire par ses élèves.

$$I + II = III,$$

$$II + II = IIII,$$

jusqu'à

$$IIII III + II = IIII IIII.$$

$$IIII IIII - II = IIII III,$$

jusqu'à

$$III - II = I.$$

CHAPITRE III.

ADDITION ET SOUSTRACTION AVEC LE NOMBRE TROIS.

Observation. (Mêmes exercices et même ordre qu'au chapitre II.)

CHAPITRE IV.

ADDITION ET SOUSTRACTION AVEC LE NOMBRE QUATRE.

Observation. (Mêmes exercices et même ordre qu'au chapitre II.)

CHAPITRE V.

ADDITION ET SOUSTRACTION AVEC LE NOMBRE CINQ.

Observation. (Mêmes exercices et même ordre qu'au chapitre II.)

CHAPITRE VI.

DIFFÉRENTES MANIÈRES DE DÉCOMPOSER UN NOMBRE EN DEUX PARTIES.

Calcul mental.

Avec *quatre pommes* on peut faire *trois pommes et une pomme*.

On peut décomposer *cinq* en *quatre et un*, en *trois et deux*, jusqu'à

La décomposition du nombre *dix*.

Questions. — Combien font *six et deux*?

Quels sont les deux nombres qui composent *huit*?

Nommez deux autres nombres qui font *huit*.

J'ai deux nombres dont la somme est égale à *neuf*. Quels peuvent être ces deux nombres ?

Quels sont les deux nombres dans lesquels on peut décomposer *dix*?

Comment peut-on partager *sept* pommes entre deux enfants ?

Calcul écrit.

Les enfants doivent représenter les nombres *deux, trois, quatre, etc.*, au moyen de lignes et les décomposer de différentes manières en deux parties. Par exemple :

$$\text{II} = \text{I} + \text{I}.$$

$$\text{III} = \text{I} + \text{I} + \text{I} \text{ ou } \text{III} = \text{II} + \text{I}.$$

$$\text{IIII IIII} = \text{IIII IIII} + \text{I} \text{ ou}$$

$$\text{IIII IIII} = \text{IIII III} + \text{II} \text{ ou}$$

$$\text{IIII IIII} = \text{IIII II} + \text{III} \text{ ou}$$

$$\text{IIII IIII} = \text{IIII I} + \text{IIII} \text{ ou}$$

$$\text{IIII IIII} = \text{IIII} + \text{IIII}.$$

CHAPITRE VII.

CONNAISSANCE DES CHIFFRES ARABES.

Le maître écrit sur la planche noire.

$$\text{I} = 1. \quad \text{IIII I} = 6.$$

$$\text{II} = 2. \quad \text{IIII II} = 7.$$

$$\text{III} = 3. \quad \text{IIII III} = 8.$$

$$\text{IIII} = 4. \quad \text{IIII IIII} = 9.$$

$$\text{IIII} = 5.$$

Il dit aux enfants que les signes 1, 2, 3, 4, etc., se nomment des *chiffres*, et en même temps que le maître écrit les égalités, les enfants énoncent les nombres correspondants à ces signes. Au moyen de questions et d'exercices, on fera en sorte que les enfants parviennent à se représenter convenablement la valeur des différents chiffres.

N. B. — En même temps qu'on leur apprend à connaître ces chiffres, on les exerce à les former. Mais ce n'est qu'au degré suivant qu'il faut en faire usage.

DEUXIÈME DEGRÉ.

Calcul avec les nombres de dix à vingt. — Premier cas de l'addition et de la soustraction.

CHAPITRE PREMIER.

CONNAISSANCE DES NOMBRES DE DIX A VINGT, ET MANIÈRE DE LES REPRÉSENTER PAR ÉCRIT.

Calcul mental.

a. *Explication.* — Le maître écrit sur la planche noire les nombres de dix à vingt de la manière suivante.

$$\text{IIII IIII} + \text{I} = \text{XI.}$$

$$\text{IIII IIII} + \text{II} = \text{XII, etc.}$$

Les enfants énoncent d'abord tous ces nombres de la manière suivante : Dix et un, dix et deux, dix et trois, etc. L'instituteur leur dit ensuite : Au lieu de *dix*, on peut dire : *une dizaine*. Les enfants recommencent alors l'énonciation de cette façon : Une dizaine et un ; une dizaine et deux ; jusqu'à deux dizaines.

Le maître fait remarquer aux enfants qu'au lieu de : *une dizaine et un*, on dit *onze* ; au lieu de : *une dizaine et deux*, *douze* ; au lieu de : *une dizaine et une dizaine*, ou *deux dizaines*, *vingt*.

b. *Exercices.* — 1° *Sur la dénomination des nombres de dix à vingt.*

2° *Sur la composition de ces nombres au moyen d'une dizaine et d'unités.*

3^e Sur la décomposition de ces nombres en dizaines et en unités.

Remarque. — On commencera par se servir de lignes et on posera des questions de ce genre :

Comment appelle-t-on ce nombre ?

Montrez-moi le nombre dix-sept ?

On efface les lignes et on fait les questions suivantes :

Comment appelle-t-on le nombre formé de deux dizaines ?

Quel nombre forme-t-on avec une dizaine et trois unités ?

De quel nombre est composé dix-neuf ?

Combien y a-t-il de dizaines et d'unités dans le nombre quinze ? etc., etc.

c. Addition et soustraction du nombre un, et comparaison du nombre avec celui qui le précède ou avec celui qui le suit.

d. Énonciation des nombres, de dix à vingt, et vice versa.

e. Compter divers objet.

Calcul écrit.

Représentation des nombres dix à vingt avec les chiffres arabes.

a. *Préparation.* — De combien de dizaines et d'unités sont composés les nombres onze, douze, etc. ?

Puisque quatorze est composé d'une dizaine et de quatre unités, on est convenu d'écrire d'abord le chiffre 1 et à sa droite le chiffre 4 ; ainsi : 14.

Que représente le chiffre 1 dans 14 ?

Que représente le chiffre 4 ?

De combien de dizaines et d'unités est composé le nombre seize ?

Ainsi comment écrira-t-on seize ?

De combien de dizaines et d'unités est composé le nombre dix ?

Comme dix est composé d'une dizaine et d'aucune unité, on écrira d'abord 1, et à sa droite le signe 0 pour annoncer qu'il n'y a point d'unité.

Que représente ce signe (0) ?

Que signifie le chiffre 1 ?

On nomme ce signe 0, *zéro* ?

De combien de dizaines et d'unités est composé vingt ?

Comment écrira-t-on par conséquent 20 ?

b. Exercices sur la manière d'énoncer les nombres de 10 à 20 consécutivement, et questions relatives à ces nombres.

CHAPITRE II.

ADDITION DU NOMBRE FONDAMENTAL DEUX A TOUS LES NOMBRES JUSQU'AU NOMBRE 18, ET SOUSTRACTION DE DEUX DE CES MÊMES NOMBRES.

§ I. — *Addition du nombre DEUX.*

Calcul mental.

1° Répétition des cas précédents.

2° Application de la même marche à tous les nombres compris entre *un* et *vingt*.—Exemple : *une* pomme et *deux* pommes font *trois* pommes.

Trois pommes sont donc égales à *une* pomme et *deux* pommes, jusqu'à *dix-huit* pommes et *deux* pommes font *vingt* pommes.

Vingt pommes sont égales à *dix-huit* pommes et *deux* pommes.

Calcul écrit.

Remarque. — Les enfants se servent maintenant des chiffres arabes.

Exercices. — 1° Former tous les nombres de 1 à 20, en ajoutant successivement une unité au nombre obtenu précédemment. Par exemple :

$$1 + 1 = 2.$$

$$2 + 1 = 3, \text{ etc.}$$

On fait encore ajouter 2 successivement à tous les nombres jusqu'à ce qu'on ait obtenu ce résultat :

$$18 + 2 = 20.$$

2° Décomposer tous les nombres de 1 à 20 en deux parties, dont l'une soit le nombre 2, par exemple : $4 = 2$ et 2 ; $5 = 2$ et 3 ; $6 = 2$ et 4 , jusqu'à $20 = 2$ et 18 .

Remarque. — Les élèves ayant formé sur leurs ardoises la suite des nombres, telles que nous venons de l'indiquer, l'instituteur les oblige à repasser plusieurs fois et en silence le travail qu'ils ont fait, afin de savoir ces exercices par cœur et d'être en état de répondre aux questions.

Exemple. — Combien font quinze et deux.

Décomposez 19 en deux parties dont l'une soit égale à 2 ?

§ II. — Soustraction du nombre DEUX.

Calcul mental.

Trois pommes sont égales à 2 pommes et 1 pomme, donc 3 pommes — 2 pommes, reste 1 pomme.
jusqu'à

20 pommes = 2 pommes et 18 pommes, donc 20 pommes — 2 pommes = 18 pommes.

Remarque. — A la suite de ces exercices, on donne aux enfants quelques questions à résoudre sur leurs ardoises, en rendant compte de la marche qu'ils ont suivie dans leurs opérations.

Questions. Combien font $8 - 2$?

Les enfants opèrent de deux manières ; la première est celle-ci : $8 - 1 = 7$, par conséquent $8 - 2$, reste 6.

La seconde est celle-ci : $8 - 1 = 7$, $7 - 1 = 6$.

Calcul écrit.

Les enfants ôtent successivement le nombre 2 de tous les nombres, depuis 3 jusqu'à 20.

Exemple : $3 - 2 = 1$; $4 - 2 = 2$; $5 - 2 = 3$, etc.

Remarque. — On procédera de la même manière pour l'addition et la soustraction des autres nombres fondamentaux.

CHAPITRE III.

ADDITION DE NOMBRES DIFFÉRENTS AVEC UN MÊME NOMBRE FONDAMENTAL ; COMPARAISON DU RÉSULTAT AVEC LE NOMBRE AUQUEL ON A AJOUTÉ.

§ I. — Addition.

Calcul mental.

Questions et exercice oral sur la suite des opérations.

Calcul écrit.

$$1 + 1 = 2,$$

$$1 + 2 = 3,$$

$$1 + 3 = 4$$

jusqu'à

$$1 + 10 = 11,$$

$$2 + 1 = 3.$$

jusqu'à

$$2 + 10 = 12.$$

On peut ajouter tous les nombres fondamentaux à 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Autres exercices.

$$3 = 2 + 1$$

jusqu'à

$$11 = 10 + 1.$$

$$3 = 1 + 2$$

jusqu'à

$$11 = 1 + 10.$$

§ II. — Comparaison.

Calcul mental.

Deux = *un* et *un*, c'est pourquoi *deux* est *un* de plus que *un*.

Trois = *un* et *deux*, c'est pourquoi *trois* est *deux* de plus que *un*.

Jusqu'à

Onze = *un* et *dix*, c'est pourquoi *onze* est *dix* de plus que *un*.

Ensuite quelques questions avec la suite de l'opération.

Calcul écrit.

Ici on fait usage du signe $>$ qui marque l'inégalité. Le nombre placé entre les deux côtés de l'angle est le plus grand, et celui placé au sommet est le plus petit.

Exemples : $2 > 1$ de 1,

$3 > 1$ de 2

jusqu'à

$11 > 1$ de 10

$3 > 2$ de 1

jusqu'à

$12 > 2$ de 10.

$1 < 2$ de 1,

$1 < 3$ de 2

jusqu'à

$1 < 11$ de 10.

$2 < 3$ de 1

jusqu'à

$2 < 12$ de 10.

On fait les mêmes exercices avec 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

CHAPITRE IV.

DIFFÉRENTES MANIÈRES DE DÉCOMPOSER LES NOMBRES DE 10 A 20 EN DEUX NOMBRES FONDAMENTAUX

Calcul mental.

Combien font 9 et 4 ?

Nommez deux nombres faisant ensemble 12, dont aucun ne doit surpasser 10.

Nommez deux nombres dans lesquels on peut décomposer 15.

Calcul écrit.

$$13 = 10 \text{ et } 3. \quad 13 = 8 \text{ et } 5.$$

$$13 = 6 \text{ et } 7. \quad 13 = 9 \text{ et } 4.$$

TROISIÈME DEGRÉ.

Calcul avec les nombres 1 à 100.

Addition et soustraction en ajoutant un nombre formé seulement d'unités simples aux nombres composés de dizaines et d'unités, ou en soustrayant le premier de ces derniers. Premier cas de la multiplication et de la division.

CHAPITRE PREMIER.

CONNAISSANCE DES NOMBRES DE 20 A 100 ET LEUR REPRÉSENTATION ÉCRITE.

Calcul mental.

§ I^{er}. — Connaissance des dizaines.

a. *Explications.* — L'instituteur fait ici connaître les dizaines aux enfants, et pour cela il emploie les moyens qu'il juge convenables ; lorsqu'il sera arrivé à une réunion de dix dizaines, il dira aux élèves : Au lieu de dire *dix dizaines*, on dit *cent* ou *une centaine*.

b. *Exercices.*

c. *Addition et soustraction du nombre dix.*

Le résultat est ensuite comparé avec les dizaines qui suivent et qui précèdent immédiatement.

d. *Exercices sur la dénomination des dizaines en suivant l'ordre.*

§ II. — *Connaissance des nombres compris entre les dizaines.*

1° On explique la formation des nombres compris entre 20 et 30, entre 30 et 40, etc., puis on fait des exercices sur ces nombres par l'addition et la soustraction, en rapportant toujours ces exercices aux dizaines.

2° *Exercices sur les nombres de 1 à 100.*

a. *Questions sur la formation, composition et dénomination des nombres.*

b. *Addition et soustraction du nombre 1, et comparaison du résultat avec les nombres qui précèdent et ceux qui suivent immédiatement.*

Calcul écrit.

a. *Exercices qui ont rapport à la décomposition des nombres.*

b. *On fait lire plusieurs nombres.*

CHAPITRE II.

AUGMENTATION ET DIMINUTION DES NOMBRES COMPOSÉS DE
DIZAINES ET D'UNITÉS SANS CHANGEMENTS DES DIZAINES.

§ I^{er}. — *Addition.*

1° $5 + 3$, $15 + 3$, $25 + 3$, jusqu'à $95 + 3$.

2° $4 + 4$. $74 + 4$. $34 + 4$. 54 , etc.

3° $25 + 3$. $34 + 5$. $75 + 2$. 62 , etc.

4° $10 + 4$. $10 + 6$. $10 + 8$. $10 + 3$, etc.

5° $20 + 7$. $20 + 9$. $30 + 5$. $40 + 4$. $50 + 8$. $60 + 3$, etc.

§ II. — Soustraction.

1° $9 - 4$; $19 - 4$; $29 - 4$; $49 - 4$; jusqu'à $99 - 4$.

2° $18 - 5$; $48 - 5$; $88 - 5$, etc.

3° $48 - 6$; $76 - 4$; $38 - 5$, etc.

4° $15 - 5$; $26 - 6$; $49 - 9$; $78 - 8$, etc.

§ III. — Comparaison.

34 est 6 de moins que quel nombre ?

46 est 4 de plus que quel nombre ?

38 est combien de plus que 32 ?

42 est combien de moins que 49 ?

37 est combien de plus que 35 ?

4 est combien de moins que 8 ?

La comparaison des nombres est fondée sur la composition de ces nombres.

Le nombre qui indique combien un autre est plus grand ou plus petit qu'un second nombre se nomme *la différence* entre les deux nombres.

Puisque le plus grand nombre est composé du plus petit et de la différence, on n'a qu'à soustraire le plus petit nombre du plus grand pour trouver cette différence,

CHAPITRE III.

AUGMENTATION ET DIMINUTION DES NOMBRES COMPOSÉS DE
DIZAINES ET D'UNITÉS, AVEC CHANGEMENT DES DIZAINES.§ I. — *Addition.*a. *Explications.*b. *Exercices au moyen de questions.*Exemples : $28 + 4$; $36 + 5$; $54 + 7$; $75 + 6$; $32 + 9$;
 $24 + 8$; $88 + 5$, etc.

Opération pour ces exemples :

Problème $28 + 4 = ?$ Opération. $28 + 2 = 30$. $30 + 2 = 32$.Par conséquent $28 + 4 = 32$.c. *Ajoutez successivement le même nombre au résultat obtenu précédemment.*Par exemple : $18 + 4 = 22$; $22 + 4 = 26$; $26 + 4 = 30$; $30 + 4 = 34$; $34 + 4 = 38$, etc.

Ces exercices se font oralement et par écrit.

Pour les devoirs par écrit concernant ce dernier exercice, on indique seulement le commencement et la fin.

Par exemple : $8 + 4 = 12$, etc., jusqu'à $96 + 4 = 100$.d. *Exercices de vive voix et par écrit consistant dans l'addition continue d'un même nombre au résultat précédemment obtenu, comme on l'a fait à la lettre c, avec cette différence qu'on ne répète pas chaque fois celui-ci.*

Par exemple : Ajoutez au résultat obtenu, successivement 6 en commençant par 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, etc.

e. *Additionnez mentalement et par écrit une suite de nombres.*

Par exemple : $3 + 5 + 4 + 7 + 9 + 8 + 7 = 43$.
 $4 + 5 + 8 + 3 + 4 + 5 + 6 + 12 + 15 = 62$.

§ II. — *Soustraction.*

Même exercice et même suite qu'à l'addition.

§ III. — *Comparaison.*

Les questions qu'on donne ici seront résolues à peu près comme celles du chapitre précédent (*Comparaison*).

CHAPITRE IV.

MULTIPLICATION DES NOMBRES FONDAMENTAUX PAR UN MÊME NOMBRE FONDAMENTAL, ET DIVISION DU PRODUIT OBTENU, PAR LE DERNIER.

Multiplication et division par 2.

§ I^{er}. — *La multiplication des nombres de 2 à 10 par 2.*

Calcul mental.

Remarque. — Au commencement, on opère toujours sur des nombres concrets.

a. *Explications.* — Combien de pommes sont deux pommes et deux pommes ?

Combien deux fois deux pommes ?

Combien de fois peut-on faire deux pommes de quatre pommes ?

Combien sont *trois* pommes et *trois* pommes?

Combien de pommes sont *deux* fois *trois* pommes?

b. Exercices sur la suite de la multiplication. Une grande quantité de questions.

Remarque. — On commence à donner ici des problèmes ayant rapport à la vie usuelle.

Calcul écrit.

On explique aux enfants le signe de la multiplication \times et celui de la division qui s'écrit ainsi (:).

Multiplication des nombres fondamentaux par le nombre 2.

Exemple : 2 fois 2 = 4 ; 2 fois 3 = 6.

Jusqu'à 10 fois 2 = 20.

§ II. — *Trouver la moitié des nombres 2, 4, 6, 8, jusqu'à 20.*

Calcul mental.

a. Explications. — On fait connaître aux enfants ce qu'on entend par la *moitié* d'un nombre.

Exemple : 4 centimes sont 2 fois 2 centimes, ainsi 2 centimes et 2 centimes sont les 2 moitiés de 4 centimes, etc., jusqu'à 20 centimes sont 10 fois 2 centimes.

Ainsi 10 centimes et 10 centimes sont les 2 moitiés de 20 centimes.

b. Exercices et questions.

Observation. — On donnera aussi des problèmes tirés de la vie usuelle.

Calcul écrit.

D'abord on fait connaître aux enfants comment, dans le calcul écrit, on représente un demi par $\frac{1}{2}$. Les enfants appliquent ensuite cette connaissance aux exercices suivants.

Exemple : la $\frac{1}{2}$ de 4 = 2, la $\frac{1}{2}$ de 6 = 3,
jusqu'à la $\frac{1}{2}$ de 20 = 10.

On multiplie tous les nombres jusqu'à 10, depuis 2, et les divers produits sont divisés par 2.

CHAPITRE V.

LES MÊMES NOMBRES FONDAMENTAUX SONT SUCCESSIVEMENT MULTIPLIÉS PAR TOUS LES NOMBRES FONDAMENTAUX ET LES PRODUITS SONT COMPARÉS AVEC LE MULTIPLICANDE.

Multiplication et division.§ 1^{er}.

Calcul mental.

Multiplication du nombre 2 et comparaison de ce nombre avec le produit.

Le nombre 2 est multiplié par tous les nombres depuis 1 jusqu'à 10.

a. *Explications.* — On dit aux enfants que 3 fois 2 pommes sont autant de pommes que 2 fois 3 pommes, et qu'ainsi on peut substituer l'un à l'autre deux nombres dont on fait le produit. Vient alors cet exercice : 2 fois 2 pommes font 4 pommes ; ainsi 4 pommes font deux fois 2 pommes, etc.

b. Pour familiariser les enfants avec cet exercice, on

leur pose un certain nombre de questions et on leur fait énoncer la suite.

Calcul écrit.

$$2 \text{ fois } 2 = 4 ; \quad 4 = 2 \times 2.$$

$$3 \text{ fois } 2 = 6 ; \quad 6 = 3 \times 2.$$

$$4 \text{ fois } 2 = 8 ; \quad 8 = 4 \times 2.$$

§ II.

On fait trouver par les enfants quelle partie du résultat est le nombre 2. — Ces exercices continuent jusqu'au nombre 20.

Calcul mental.

a. *Explications.* 4 pommes = 2 fois 2 pommes, par conséquent 2 pommes sont la moitié de 4 pommes, donc 2 pommes sont comprises en 4 pommes 2 fois. 6 pommes = 3 fois 2 pommes, donc 2 pommes sont le tiers de 6 pommes, ou 2 pommes sont comprises en 6 pommes 3 fois.

b. *Adresser beaucoup de questions sur ces exercices et sur des suites.*

Calcul écrit.

a. *Ex.*
entend par $\frac{1}{2}$ la $\frac{1}{2}$, ou $2 = \frac{1}{2}$ de 4,
Exemple le $\frac{1}{3}$, ou $2 = \frac{1}{3}$ de 6, etc.,
centimes et 10 le $\frac{1}{5}$, ou $2 = \frac{1}{5}$ de 10.

etc., jusqu'à 20 même manière avec les nombres 3, 4, 5,

Ainsi 10 centimes compare les produits avec chacun de ces centimes.

b. *Exercices et questions* avoir traité avec les enfants les nombres 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 de la même manière que l'on a traité les nombres 2, les élèves sont censés connaître la vie usuelle.

la table de multiplication et celle de division. — Cependant il importe que des exercices mécaniques, et ayant pour but de faire apprendre par cœur, marchent de pair avec ces exercices raisonnés, sinon l'instituteur pourrait se créer des illusions sur ce point. L'expérience nous a montré la nécessité de faire une large part à la mémoire dans les exercices qui ont rapport à la table de multiplication, et que l'habileté d'effectuer des calculs dans les problèmes qui suivent, dépend de cette connaissance.

QUATRIÈME DEGRÉ.

Calcul avec les nombres de 1 à 1000.

Addition et soustraction des nombres composés d'unités et de dizaines. Même opération avec les nombres composés d'unités, de dizaines et de centaines. Multiplication et division avec les nombres composés d'unités simples seulement.

CHAPITRE PREMIER.

CONNAISSANCE DES NOMBRES DE CENT A MILLE, ET LEUR REPRÉSENTATION.

Calcul mental.

1° Explication de centaines.

2° Les centaines sont jointes aux nombres de 1 à 9.

Remarque. — Il faut surtout attirer l'attention sur le passage des centaines accompagnées de 9 dizaines et de 9 unités à la centaine suivante.

Pour familiariser les enfants avec ces exercices, on peut leur poser les questions suivantes : Quel est le nombre qui suit 199 ? Quel est le nombre qui précède immédiatement 300 ?

Les autres moyens employés sont l'addition, la soustraction et la comparaison des nombres.

Combien font $199 + 1$? Combien resterait-il de 400, si l'on en ôtait 1 ? 600 est-il plus grand que 599, et de combien ?

3° Décomposition des nombres en centaines, dizaines et unités, et leur recomposition au moyen de ces parties.

Calcul écrit. -

Représentation et énonciation des nombres écrits en chiffres de 100 à 1000.

Pour écrire en chiffres un nombre énoncé, par exemple 345, les enfants procèdent de la manière suivante : 345 se compose de 3 centaines, 4 dizaines, 5 unités ; par conséquent je pose d'abord 3, 4 et enfin 5. (En s'énonçant ainsi, les élèves écrivent les chiffres.) — Pour énoncer un nombre écrit en chiffres, par exemple 423, les élèves procèdent de cette manière : 423 se compose de 4 centaines, de 2 dizaines et de 3 unités. En conséquence il s'énonce quatre cent vingt-trois.

Observation. — Il faut ici bien faire connaître ce qu'on appelle *ordre d'unités*, et ce qu'on entend par *valeur absolue* et *valeur relative* d'un chiffre ; c'est également ici qu'il faut exercer les élèves à écrire et à se représenter les nombres.

a. Combien de chiffres différents faut-il employer pour écrire *quatre cent trois, trois cent trente-trois, huit cent onze, etc., etc.* ?

b. Écrivez un nombre qui renferme des unités du premier et du troisième ordre.

Énoncez un nombre renfermant des unités du troisième ordre.

Représentez un nombre qui renferme des unités des trois premiers ordres, en employant des chiffres différents.

CHAPITRE II.

ADDITION.

Calcul mental.

Addition de deux nombres dont chacun s'écrit à l'aide de deux chiffres.

1. *La somme des unités, ainsi que celle des dizaines, ne peut surpasser 9.*

Exemple : a. $50 + 30$; $60 + 20$; $80 + 10$.

b. $74 + 20$; $39 + 30$; $33 + 60$.

c. $57 + 32$; $35 + 52$; $76 + 21$.

2. *La somme des unités et celle des dizaines peuvent surpasser 9.*

Exemple : a. $90 + 50$.

b. $85 + 30$.

c. $64 + 28$.

d. $88 + 44$.

Addition de deux nombres écrits à l'aide de trois chiffres.

3. *La somme des unités, ainsi que celle des dizaines et centaines, ne peut surpasser 9.*

Exemple : a. $400 + 200 ; 500 + 300.$

b. $630 + 200 ; 420 + 300.$

c. $752 + 241 ; 481 + 518.$

4. *La somme des unités, celle des dizaines, peuvent surpasser 9, tandis que celles des centaines ne peut aller que jusqu'à 1000 excl.*

Exemple :

a. $700 + 60.$

b. $250 + 300.$

c. $640 + 280.$

d. $872 + 125.$

e. $743 + 157.$

f. $428 + 389.$

Calcul écrit.

Plusieurs nombres de deux ou de trois chiffres seront additionnés ensemble.

1. *La somme des unités de chaque colonne est plus petite que 10.*

Exemple : $123 + 244 + 332 = 699.$

Observation. — Il faut indiquer ici ce qu'on entend par les postes et la somme.

2. *La somme des unités d'un même ordre peut surpasser 10.*

Exemple : $214 + 156 + 89 + 35 + 9 = 503.$

Observation. — L'instituteur procède de manière que les enfants eux-mêmes trouvent qu'il est plus facile de commencer l'opération par l'addition des unités.

CHAPITRE III.

SOUSTRACTION.

Calcul mental.

1. *Soustractions dans lesquelles toutes les parties du nombre inférieur sont moindres que les parties correspondantes du nombre supérieur.*

- Exemple : a. $70 - 40$; $90 - 70$; $40 - 10$.
 b. $54 - 24$; $86 - 16$; $65 - 45$.
 c. $76 - 40$; $58 - 30$; $98 - 80$.
 d. $24 - 13$; $59 - 37$; $78 - 24$.

2. *Soustractions dans lesquelles une ou plusieurs parties du nombre inférieur peuvent surpasser leurs correspondantes du nombre supérieur.*

- Exemple : a. $100 - 40$; $500 - 80$.
 b. $120 - 90$; $140 - 80$.
 c. $126 - 80$; $323 - 60$.
 d. $92 - 36$; $271 - 158$.
 e. $100 - 48$; $600 - 279$.
 f. $124 - 35$; $312 - 198$.

Calcul écrit.

Soustraction des nombres renfermant deux ou trois chiffres.

1. *Les chiffres qui composent le nombre inférieur ont une valeur moindre que celle des chiffres correspondants dans le nombre supérieur.*

- Exemple : $469 - 243$.

2. *Un ou plusieurs ordres du nombre inférieur peuvent renfermer plus d'unités que les mêmes ordres dans le nombre supérieur.*

Exemple : 265 — 149.

Remarque. — L'instituteur ne rencontrera pas de difficultés à faire comprendre aux enfants qu'il est plus facile de procéder en commençant la soustraction par les unités simples.

CHAPITRE IV.

MULTIPLICATION.

Calcul mental.

Multiplication d'un nombre composé de dizaines et d'unités par un nombre ne renfermant que des unités simples.

1. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités, par les unités simples, ne peut surpasser 9.*

Exemple : a. $43 \times 2 = ?$
 b. $32 \times 3 = ?$

2. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités par un des nombres fondamentaux peut surpasser 9.*

Exemple : a. $16 \times 4.$
 b. $70 \times 3.$
 c. $62 \times 4.$
 d. $73 \times 8.$

Calcul écrit.

1. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités par un des premiers nombres ne peut surpasser neuf unités de la nature de celles qu'on multiplie.*

Exemple :

$$\begin{array}{r} 43 \times 2 \\ 341 \times 2 \\ 113 \times 3. \end{array}$$

Observation. — On explique ici ce qu'on entend par *multiplicande, multiplicateur, facteurs, produit.*

2. *Le produit de chaque ordre d'unités du multiplicande par le multiplicateur peut surpasser dix unités de la nature de celles qu'on multiplie.*

Exemple :

$$\begin{array}{r} 184 \times 3 \\ 235 \times 4 \\ 159 \times 6 \\ 247 \times 9. \end{array}$$

Dans le calcul par écrit d'un problème de ce genre les enfants s'exprimeront de la manière suivante :

$$\begin{array}{r} 247 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$$

9 fois 7 unités = 63 unités ; dans 63 unités il y a 6 dizaines et 3 unités ; je pose 3 en dessous de la colonne des unités et je retiens 6 dizaines pour les ajouter aux dizaines, etc., etc.

CHAPITRE V.

DIVISION.

Calcul mental.

Division des nombres composés d'unités et de dizaines

d'unités, de dizaines et de centaines, par les nombres fondamentaux, sans toutefois que le quotient puisse être moindre que 10.

Observation. — Ces exercices doivent être précédés de questions sur le cas de division où le dividende et le diviseur étant des nombres fondamentaux, le quotient est inexact.

1. Les différents ordres d'unités du dividende contiennent chacun un nombre d'unités exactement divisible par le diviseur.

Exemple :	1°	30 : 3
		60 : 3
		80 : 4
		20 : 2
	2°	84 : 2
		86 : 2
		96 : 3
		484 : 4
		777 : 7
		906 : 3
		904 : 3.

2. Le nombre d'unités contenues dans certains ordres du dividende n'est pas exactement divisible par le diviseur, et la division peut même donner un reste.

Exemple :	1°	70 : 5
		80 : 5
		90 : 6
	2°	85 : 5
		98 : 7
		225 : 9
		436 : 8.

*Opération pour le dernier exemple.*Le $\frac{1}{8}$ de 136.

La $\frac{1}{8}$ partie d'une centaine ne peut donner de centaine, c'est pourquoi je transforme les centaines en dizaines :

Une centaine = 10 dizaines, 10 dizaines + 3 dizaines = 13 dizaines. La huitième partie de 13 dizaines (ou 13 dizaines divisées par 8) est égale à une dizaine et il reste 5 dizaines. La $\frac{1}{8}$ partie de 5 dizaines ne peut pas donner des dizaines, par conséquent je transforme les 5 dizaines en unités simples.

Cinq dizaines sont égales à 50 unités, 50 et 6 unités font 56 unités : la $\frac{1}{8}$ partie de 56 unités = 7 unités, 1 dizaine + 7 unités font 17 unités, le $\frac{1}{8}$ de 136 est par conséquent 17 unités.

3° 90 : 4

58 : 3

130 : 4

136 : 6

Calcul écrit.

1. *Toutes les parties du dividende se divisent sans reste par le diviseur.*

Exemple : 468 : 2

400 : 2

840 : 4

336 : 3

2. *Parmi toutes les parties du dividende, il n'y en a aucune exactement divisible par le diviseur.*

Exemple : Le $\frac{1}{5}$ de 391.

Remarque. — La manière de procéder est la même que pour le calcul mental.

$$\begin{array}{r}
 \text{Exemple :} \qquad 395 \mid 5 \\
 \qquad \qquad \qquad 35 \quad 79 \\
 \hline
 \qquad \qquad \qquad 45 \\
 \qquad \qquad \qquad 45 \\
 \hline
 \qquad \qquad \qquad 0
 \end{array}$$

Les enfants parleront de la manière suivante :

La cinquième partie de 3 centaines ne peut pas donner des cent. ; c'est pourquoi je les réduis en dizaines ; 3 centaines = 30 dizaines + 9 diz. ; = 39 diz. ; la cinquième partie de 39 diz. = à peu près 7 diz. ; si je donne à une personne 7 dizaines, je donnerai à 5 personnes 5 fois 7 diz. = 35 diz. — Nous avons à partager 39 dizaines et nous avons réellement partagé 35 dizaines ; pour savoir combien de dizaines il nous reste encore à partager, nous devons soustraire 35 diz. de 39 diz., reste 4 diz. ; par conséquent la cinquième partie de 39 diz. = 7 diz., et il reste 4 diz. à partager. La cinquième partie de 4 diz. ne peut donner de dizaines, c'est pourquoi je les réduis en unités. 4 diz. = 40 unités + 5 = 45 unités. La cinquième partie de 45 unités = 9 unités. Nous avons à partager, etc., etc.

On fait remarquer aux enfants qu'on arrive au même résultat soit que l'on cherche combien de fois 5 est contenu dans 391, soit que l'on prenne le $\frac{1}{5}$ de 391. On explique ici les expressions, *dividende*, *diviseur*, *quotient*, *reste*.

CINQUIÈME DEGRÉ.

Calcul avec les nombres jusqu'aux millions ou les quatre règles fondamentales sur les grands nombres.

CHAPITRE PREMIER.

EXPLICATION DES NOMBRES JUSQU' AUX MILLIONS ET LEUR REPRÉSENTATION.

Calcul mental.

1. *Énonciation des nombres depuis 1.000 jusqu'à 999.999.*
2. *Réunion de ces nombres avec ceux de 1 à 999.*
3. *Décomposition des nombres dans leurs parties, et leur recomposition à l'aide de ces mêmes parties.*

Pour la décomposition, les enfants procèdent de la manière suivante : Par exemple pour le nombre 45.842.

45.842 est composé de 45 mille, de 8 cents et de 42 unités, ou 48.842 est composé de 4 dizaines de mille, 5 unités de mille, 8 centaines, 4 dizaines et 2 unités.

Pour la recomposition, ils procèdent d'une manière inverse.

4. *Faire convertir des unités d'un ordre en unités de l'ordre immédiatement inférieur, et réciproquement.*

Calcul écrit.

1. *Représentation et énonciation des nombres.*

Si les enfants ont, par exemple, à écrire le nombre 65.875, ils procèdent de la manière suivante :

65.875 se compose de 65 mille et de 875 unités ; c'est

pourquoi j'écris d'abord 65 ; puis je mets un point pour indiquer que ce sont des mille, et ensuite 875.

On explique ce qu'on entend par *rang* d'un chiffre et le nom que l'on donne à chaque rang, ainsi que la valeur d'une unité suivant son rang.

On procède encore à plusieurs exercices pour habituer les enfants à disposer convenablement des nombres destinés à être additionnés.

2. *Exercices propres à occuper les enfants pendant qu'on donne la leçon à une autre division.*

a. Le maître écrit les parties d'un nombre sur la planche, et les élèves doivent avec ces parties former les nombres, c'est-à-dire représenter ces nombres en chiffres. Par exemple : Représentez un nombre qui est composé de huit centaines de mille, trois dizaines de mille, cinq unités de mille, trois centaines, sept dizaines, six unités.

b. Le maître écrit des nombres sur le tableau et les enfants les décomposent dans leurs parties.

Par exemple : 426.738.

Les enfants répondront :

Le nombre 426.738 est composé de 4 centaines de mille, 2 dizaines de mille, etc.

CHAPITRE II.

ADDITION.

Calcul mental.

1. *Addition de deux nombres uniordinaux.*

Par exemple : $400 + 300 = ?$

$$500 + 2.000 = ?$$

$$50.000 + 40.000 = ?$$

2. *L'un des nombres est uniordinal et l'autre pluriordinal.*

Par exemple : $500 + 336 = ?$

$$320 + 70 = ?$$

$$448 + 800 = ?$$

Exercice. $320 + 70 = ?$

Opération. — Dans 320, il y a 32 dizaines; dans 70, il y a 7 dizaines. 32 dizaines + 7 dizaines font 39 dizaines ou 390 unités.

Ou $320 + 70 = 390.$

3. *Les deux nombres sont pluriordinaux.*

Par exemple : a. $545 + 26.$

b. $832 + 240.$

c. $324 + 238.$

Exercices. $324 + 238 = ?$

Première opération. $324 = 32$ dizaines et 4 unités.

$238 = 23$ dizaines et 8 unités.

32 diz. + 20 diz. = 52 diz. 52 diz + 3 diz. = 55 diz. ou 550 unités.

550 unit. + 4 unit. = $554.$ $554 + 8$ unit. = 562 unités.

Par conséquent $324 + 238 = 562$ unit.

Deuxième opération. $324 + 200 = 524.$ $524 + 30 = 554.$
 $554 + 8 = 562.$

Calcul écrit.

Addition de plusieurs nombres compris entre et 1.000.000 et dont le résultat ne dépasse pas 999.999.

CHAPITRE III.

SOUSTRACTION.

Calcul mental.

1. *Chaque ordre d'unités dans le nombre inférieur contient moins d'unités que l'ordre correspondant du nombre supérieur.*

Par exemple : a. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre uniordinal.

$$900 - 600.$$

b. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

$$948 - 300.$$

c. Un nombre pluriordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

$$948 - 320.$$

$$767 - 454.$$

2. *Un ordre d'unités du nombre inférieur peut contenir plus d'unités que l'ordre correspondant du nombre supérieur.*

a. Un nombre uniordinal est soustrait d'un autre nombre uniordinal.

Par exemple : $300 - 80.$

$$2.000 - 900.$$

b. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

Par exemple : $523 - 8$

$642 - 80$

c. Soustraire un nombre pluriordinal d'un nombre pluriordinal.

Par exemple : $945 - 36$

$982 - 190$

$620 - 305$

$824 - 316$

Exercice. $824 - 316 = ?$

Première opération. $824 - 300 = 524$; $524 - 10 = 514$; $514 - 6 = 508$.

Seconde opération. Dans 824 il y a 80 dizaines et 24 unités; $80 \text{ diz.} - 30 \text{ diz.} = 50 \text{ diz.}$; $50 \text{ diz.} - 1 \text{ diz.} = 49 \text{ diz.} = 490 \text{ unités.}$

$24 \text{ unités} - 16 = 8 \text{ unités}$; $490 + 8 = 498$.

5. *Plusieurs ordres d'unités du nombre inférieur peuvent contenir plus d'unités que les ordres correspondants du nombre supérieur.*

Exemple : $900 - 356$

$2.002 - 666$

$4.564 - 2.879$.

Calcul écrit.

La même marche que pour le calcul mental.

CHAPITRE IV.

MULTIPLICATION PAR LES NOMBRES FONDAMENTAUX, AINSI QUE PAR DES NOMBRES COMPOSÉS.

Calcul mental.

1. *Multiplication par des nombres fondamentaux.*

Exemple : 314×7
 $359 \times 8.$

Remarque. — Il y a à observer que le produit des facteurs ne peut surpasser 999.999.

$$215 \times 6 = ?$$

Opération. 215 est composé de 2 centaines 1 dizaine et 5 unités.

$$6 \text{ fois } 2 \text{ cent.} = 12 \text{ cent.}$$

$$6 \text{ fois } 1 \text{ diz.} = 6 \text{ diz.}$$

$$12 \text{ cent.} \times 6 \text{ diz.} = 1.260.$$

$$6 \text{ fois } 5 \text{ un.} = 30 \text{ un.} = 3 \text{ diz.}$$

$$12 \text{ cent. } 6 \text{ diz.} + 3 \text{ diz.} = 12 \text{ cent. } 9 \text{ diz.} = 1.290.$$

Ou $6 \text{ fois } 200 = 1.200$

$$6 \text{ fois } 10 = 60$$

$$1.200 + 60 = 1.260$$

$$6 \text{ fois } 5 = 30$$

$$1.260 + 30 = 1.290$$

2. Multiplication par des nombres uniordinaux.

a. Multiplication par 10, 100, 1000.

Observation. — On multiplie un nombre par 10, en multipliant chaque partie de ce nombre par 10, c'est-à-dire en changeant les unités en dizaines et les dizaines en centaines, etc. On multiplie un nombre par 100, en multipliant d'abord ce nombre par 10, et ensuite en multipliant le produit encore une fois par 10.

$$10 \text{ fois } 324 = ?$$

Opération. 10 fois 300 = 3.000, 10 fois 2 diz. = 2 cent.
 $3.000 + 200 = 3.200$; 10 fois 4 unit. = 4 diz.
 $3.200 + 4 \text{ diz.} = 3.240.$

$$627 \times 100.$$

10 fois 600 = 6.000, 10 fois 6.000 = 6 diz. de mille.

10 fois 2 diz. = 2 cent., 10 fois 2 cent. = 2.000.

60.000 + 2 mille = 62.000

10 fois 7 unit. = 7 diz.

10 fois 7 diz. = 7 cent.

62.000 + 700 = 62.700.

b. Multiplication par un nombre uniordinal renfermant plusieurs dizaines ou plusieurs centaines.

Exemple : $124 \times 40 = ?$

$315 \times 60 = ?$

$432 \times 200, 185 \times 500 = ?$

Observation.—On multiplie un nombre par 40, en multipliant d'abord ce nombre par 4, et ensuite le résultat par 10.

On multiplie un nombre par 500, en multipliant d'abord par 5 et ensuite le résultat par 100.

3. Multiplication par un nombre pluriordinal.

a. Multiplication par 25.

Observation. — On multiplie un nombre par 25 en le multipliant d'abord par 100 et en divisant par 4 le produit obtenu.

Exemple : $32 \times 25.$

Opération. 100 fois 32 = 32 cent.

25 = la quatrième partie de 100, par conséquent 25 fois 32 sont aussi égales à la quatrième partie de 32 cent. = 800.

b. Multiplication par 15.

Observation. — On multiplie un nombre par 15, en

multipliant ce nombre par 10 et en ajoutant au produit la moitié de ce même produit.

Exemple : 24×15 .

Opération. 10 fois 24 = 24 diz., 5 fois 24 = la moitié de 10 fois 24 ; par conséquent aussi la moitié de 24 diz. = 12 diz.

$24 \text{ diz.} + 12 \text{ diz.} = 36 \text{ diz. ou } 360$.

c. Multiplication par un nombre qui renferme une unité de plus ou de moins qu'un nombre uniordinal.

Exemple : 11 fois 24, 19 fois 32, ou la multiplication par 11, 19, 21, 29, 31, 49, 51, 59, etc.

Opération. — On multiplie par le nombre uniordinal, et l'on soustrait ou l'on ajoute le nombre multiplié.

Par exemple : 19 fois 32 = ?

Opération. $2 \text{ fois } 32 = 64$
 $10 \text{ fois } 64 = 640$
 $640 - 30 = 610; 610 - 2 = 608$.

Par conséquent 19 fois 32 = 608.

Observation. — Ce n'est pas sans raison que nous avons suivi l'ordre précédemment indiqué pour la multiplication par des nombres pluriordinaux. Il est sans contredit plus facile de multiplier par 10, 25, 19, 11, etc., que par un nombre intermédiaire tel que 12, 13, 14, 16, 17, 18. Ceci justifie l'ordre que nous avons apporté dans la succession des exercices.

d. Multiplication en décomposant le multiplicateur en facteurs.

Par exemple : 18 fois 32 = ?

Opération. 18 = 6 × 3.

$$6 \text{ fois } 30 = 180$$

$$6 \text{ fois } 2 = 12; 180 + 12 = 192$$

$$3 \text{ fois } 192 = 576.$$

Autre exemple : 39 × 84 = ?

Opération. 84 = 7 × 12.

$$12 \text{ fois } 30 = 360$$

$$12 \text{ fois } 9 = 108; 360 + 108 = 468$$

$$7 \text{ fois } 468 = 3.276.$$

Par conséquent

$$84 \text{ fois } 39 = 3.276, \text{ etc., etc.}$$

e. Multiplication par un nombre qui renferme plusieurs unités de plus ou de moins qu'un nombre uniordinal.

Exemple. Multiplication par 13, 17, 23, 37, 43, etc.

Observation. On multiplie un nombre par 13, 17, en multipliant d'abord le nombre par 10, puis ce même nombre par 3, 7, et en additionnant les deux produits obtenus.

Par exemple : 13 fois 47 = ?

Opération. 10 fois 47 = 470

$$3 \text{ fois } 40 = 120$$

$$470 + 120 = 590$$

$$3 \text{ fois } 7 = 21$$

$$590 + 21 = 611.$$

Par conséquent 13 fois 47 font 611.

Problème. 37 fois 85 = ?

Opération. 30 fois 80 = 2.400.

$$30 \text{ fois } 5 = 150; 150 + 2.400 = 2.550.$$

$$7 \text{ fois } 80 = 560 ; 560 + 2.500 = 3.060 ; 3.060 + 50 = 3.110.$$

$$7 \text{ fois } 5 = 35 , 35 + 3.110 = 3.145.$$

Calcul écrit.

On suit la même marche que pour le calcul mental.

$$\begin{array}{r} a. \quad 314 \\ \quad \times 7 \\ \hline 2.198 \end{array}$$

Opération. — 7 fois 4 unités = 28 unités ; dans 28 unités, il y a 2 dizaines et 8 unités, par conséquent je pose les 8 unités sous la colonne des unités, et j'ajoute les dizaines aux autres dizaines, etc.

Autre exemple : 714 à multiplier par 20.

$$\begin{array}{r} 714 \\ \quad \times 20 \\ \hline 14.280 \end{array}$$

Observation. — Le maître donne les explications nécessaires pour faire comprendre de quelle manière s'opère la multiplication par un nombre uniordinal.

Opération :

$$\begin{array}{r} 714 \\ \quad \times 2 \\ \hline 1.428 \end{array}$$

$$2 \text{ fois } 4 \text{ unités} = 8 \text{ unités.}$$

$$2 \text{ fois } 1 \text{ diz.} = 2 \text{ diz.}$$

$$2 \text{ fois } 7 \text{ cent.} = 14 \text{ cent.}$$

Ce qui est égal à 1.428.

Nous avons multiplié le nombre 714 par 2 ; nous devons multiplier ce nombre par 20, par conséquent il nous reste encore à multiplier par 10 le résultat obtenu. Ceci se

fait, comme on l'a vu antérieurement, en ajoutant un 0 à la droite du nombre que l'on veut multiplier.

Donc 10 fois 1,428 = 14.280.

On procédera de la même manière pour la multiplication par tous les autres nombres uniordinaux.

Autre cas :
$$\begin{array}{r} 764 \\ \times 76 \\ \hline \end{array}$$

Opération. — On multiplie un nombre par 76 dans le calcul écrit, en multipliant ce nombre par 6, en le multipliant ensuite par 70, et en additionnant les deux résultats obtenus. Voici ce que diront les élèves :

6 fois 4 unités = 24 unités ; dans 24 unités il y a 2 dizaines et 4 unités ; je pose les 4 unités sous la colonne des unités et j'ajoute les dizaines au produit des autres dizaines, etc.

7 fois 4 unités = 28 unités ; 10 fois 28 unités = 28 dizaines ou 2 centaines et 8 dizaines, c'est pourquoi j'écris les 8 dizaines en dessous de la colonne des dizaines, et j'ajoute les centaines au produit des autres centaines.

7 fois 6 dizaines = 42 dizaines, 10 fois 42 dizaines = 42 centaines + 2 centaines = 44 centaines, 7 fois 7 centaines = 49 centaines, 10 fois 49 centaines = 49 mille + 2 mille = 51, etc., etc.

Il va de soi que cette façon de s'exprimer, qui est extrêmement longue, doit être remplacée par l'énonciation ordinaire aussitôt que les enfants seront parvenus à *comprendre ce qu'ils font*. Nous voulons par ce procédé obtenir que l'enfant agisse avec connaissance de cause, c'est-à-dire qu'il comprenne la raison pour laquelle les chiffres des différents produits se placent les uns en dessous des autres,

en avançant d'un rang vers la gauche chaque produit partiel.

CHAPITRE V.

DIVISION.

a. *Le diviseur est un nombre fondamental.*

b. *Le diviseur est un nombre quelconque.*

Calcul mental.

Même ordre que pour la multiplication.

Exemple : $\frac{1}{6}$ de 324.

Opération. — Le $\frac{1}{6}$ de 300 ne peut pas donner des centaines, c'est pourquoi je réduis les centaines en dizaines = 30 dizaines, 30 dizaines + 2 dizaines = 32 dizaines; le $\frac{1}{6}$ de 32 dizaines = 4 dizaines, et il nous reste encore 2 dizaines; la $\frac{1}{6}$ partie de 2 dizaines ne peut pas donner des dizaines, c'est pourquoi je réduis les 2 dizaines en unités. 2 dizaines = 20 unités = 4 unités = 24 unités; le $\frac{1}{6}$ de 24 unités = 4 unités, et il ne reste rien; par conséquent la $\frac{1}{6}$ partie de 324 = 54.

Calcul écrit.

Même remarque que précédemment.

Observation. — Les enfants procèdent dans le calcul écrit de la manière suivante :

Exemple : 359 : 9.

Opération.

359	9	
27	39	
89		
81		
8		

La $\frac{1}{9}$ partie de 300 ne peut pas donner des centaines, c'est pourquoi je transforme les 300 en dizaines = 30 dizaines + 5 dizaines = 35 dizaines ; la $\frac{1}{9}$ partie de 35 dizaines est à peu près égale à 3 dizaines.

Si je prends pour une partie 3 dizaines, je prendrai pour 9 parties 9 fois 3 dizaines, ou 27 dizaines. Nous avons à partager 35 dizaines et nous avons réellement partagé 27 dizaines, par conséquent il faut voir combien de dizaines il y a encore à partager, et nous le trouvons en soustrayant ce que nous avons partagé et ce que nous avons à partager. La $\frac{1}{9}$ partie de 8 dizaines ne peut pas donner des dizaines, c'est pourquoi je réduis les dizaines en unités = 80 unités et 9 unités = 89 unités ; la $\frac{1}{9}$ partie de 89 unités est à peu près égale à 9 unités ; si nous prenons pour une partie 9 unités, nous prendrons pour 9 parties 9 fois 9 unités, etc.

Exemple : $459 : 27$

CHAPITRE VI.

Des problèmes appliqués aux usages de la vie et qui exigent pour être résolus l'une ou l'autre règle fondamentale; ensuite des problèmes qui demandent l'application de plusieurs de ces règles à la fois.

SIXIÈME DEGRÉ.

Addition, Soustraction, Multiplication et Division des nombres complexes.

CHAPITRE PREMIER.

RÉDUCTION DE L'UNITÉ PRINCIPALE DANS SES SUBDIVISIONS,
ET RÉCIPROQUEMENT.

1. *Transformation de l'unité principale en unité de ses subdivisions.*

Par exemple : En 8 heures, combien de minutes ou combien de secondes ?

2. *Recherche du nombre d'unités principales et des subdivisions comprises dans un nombre donné d'unités de subdivisions inférieures.*

Par exemple : 28.654 minutes font combien de jours, d'heures et de minutes ?

CHAP. II. — *Addition.*

CHAP. III. — *Soustraction.*

CHAP. IV. — *Multiplication.*

CHAP. V. — *Division.*

SEPTIÈME DEGRÉ.

Des fractions.

CHAPITRE PREMIER.

CONNAISSANCE DES FRACTIONS.

Calcul mental.

1. *Explication d'une fraction obtenue par le partage d'un seul entier.*

Observation. — Les enfants auront déjà acquis, à l'aide de lignes ou de petit morceaux de bois, la connaissance de ce que c'est que $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, etc.

2. *Manière de représenter les fractions par écrit.*

Explication du numérateur et du dénominateur.

3. *Fraction proprement dite et fraction impropre.*

Exemple : $\frac{3}{4}$, $\frac{7}{5}$.

Nombres fractionnaires.

Exemple : $2\frac{3}{4}$.

Fractions ayant même dénominateur, et fractions ayant des dénominateurs différents.

4. *Réduction des nombres entiers et des nombres fractionnaires en fractions impropres.*

Exemple : 7 réduits en quarts = $\frac{28}{4}$, $3\frac{5}{4} = \frac{15}{4}$.

5. *Réduction d'une fraction impropre en nombre entier et en nombres fractionnaires.*

Exemple : $\frac{25}{5} = 5$, $\frac{32}{7} = 4\frac{4}{7}$.

6. *Application de ce que nous venons de dire (1 à 5).*

Calcul écrit.

Même marche que pour le calcul mental.

CHAPITRE II.

ADDITION DES FRACTIONS AYANT MÊME DÉNOMINATEUR.

Calcul mental.

*Addition de deux fractions ayant même dénominateur.*Exemple : $\frac{7}{13} + \frac{5}{13}$.1. *Addition d'une fraction et d'un nombre fractionnaire.*Exemple : $6\frac{4}{7} + \frac{2}{7}$.3. *Addition de deux nombres fractionnaires.*Exemple : $13\frac{4}{7} + 7\frac{6}{7}$.4. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

Calcul écrit.

1. *La somme des fractions est moindre qu'une unité.*Exemple : $\frac{4}{15} + \frac{2}{15} + \frac{5}{15} + \frac{1}{15}$.2. *La somme des fractions surpasse une unité.*Exemple : $\frac{9}{13} + \frac{8}{13} + \frac{12}{13}$.3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

CHAPITRE III.

SOUSTRACTION DES FRACTIONS AYANT LE MÊME DÉNOMINATEUR.

Calcul mental.

1. *La fraction à soustraire ainsi que le reste sont des fractions.*

Exemple : $1 - \frac{1}{3}$.

2. *La fraction à soustraire est une fraction proprement dite, tandis que le reste est un nombre fractionnaire.*

Exemple : $8\frac{3}{4} - \frac{1}{4}$.

3. *Le nombre à soustraire est un nombre fractionnaire, le reste est une fraction proprement dite.*

Exemple : $8\frac{6}{8} - 8\frac{5}{8}$, $7\frac{5}{7} - 7\frac{3}{7}$.

4. *Application de ces cas à des problèmes de la vie usuelle.*

Calcul écrit.

1. *La fraction dont on soustrait est plus grande que celle à soustraire.*

Par exemple : $12\frac{14}{15} - \frac{8}{15}$.

2. *La fraction à soustraire renferme plus de parties d'unités que celle dont on doit soustraire.*

$22\frac{3}{8} - \frac{6}{8}$, $14\frac{2}{9} - 7\frac{5}{9}$.

3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

CHAPITRE IV.

MULTIPLICATION DES FRACTIONS PAR DES NOMBRES ENTIERS.

Calcul mental.

a. On multiplie la quantité d'unités de la fraction.

1. *Le multiplicande est une fraction.*

$$\frac{3}{7} \times 2 = ?$$

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$7 \frac{2}{6} \times 2 = ?$$

3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

b. On multiplie la grandeur de l'unité de la fraction.

1. *La multiplicande est une fraction.*

Exemple : $\frac{5}{8} \times 6.$

Opération. 6 fois $\frac{1}{8} = \frac{6}{8} = 1$; donc 5 fois $\frac{6}{8} = 5$ fois 1 = 5.

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$5 \frac{5}{8} \times 8.$$

3. *Application.*

Calcul écrit.

1. *Le multiplicande est une fraction proprement dite.*

Exemple : $\frac{22}{24} \times 5.$

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$38 \frac{17}{26} \times 43.$$

3. *Application.*

CHAPITRE V.

DIVISION.

Calcul mental.

Le dividende et le diviseur sont des nombres entiers.

Calcul écrit.

La même chose.

CHAPITRE VI.

DIVISION DES FRACTIONS PAR DES NOMBRES ENTIERS.

Calcul mental.

a. On divise le nombre d'unités.

1. *Le quotient est une fraction.*Exemple : $3\frac{3}{4} : 5$.

$$3\frac{3}{4} = \frac{15}{4}; 15 : 5 = 3; \frac{15}{4} : 5 = \frac{3}{4}.$$

1. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$27\frac{1}{2} : 5; 27\frac{1}{2} = \frac{55}{2}; \frac{55}{2} : 5 = \frac{11}{2} = 5\frac{1}{2}.$$

3. *Application de ces cas, etc.*

b. On divise la grandeur des unités.

1. *Le quotient est une fraction.*

$$\frac{1}{6} : 5.$$

2. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$35\frac{2}{7} : 6.$$

3. *Application, etc.*

Calcul écrit.

1. *Le quotient est une fraction.*

$$8\frac{14}{15} : 13.$$

2. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$329\frac{18}{19} : 17.$$

3. *Application de ces cas, etc.*

HUITIÈME DEGRÉ.

NOMBRES DÉCIMAUX.

I. *a.* Formation des ordres d'unités inférieurs à l'ordre des unités simples. — *b.* Extension de la numération écrite des nombres entiers aux nombres décimaux. — *c.* Influence du déplacement de la virgule sur la valeur d'un nombre décimal. — *d.* Multiplication et division d'un nombre décimal par une unité d'un ordre quelconque. — *e.* Transformation d'une fraction décimale en fraction ordinaire, et d'une fraction ordinaire en fraction décimale.

II. Addition des nombres décimaux.

III. Soustraction des nombres décimaux.

IV. Multiplication des nombres décimaux :

a. Un nombre décimal par un nombre entier ;

b. Un nombre décimal par un nombre décimal.

V. Division des nombres décimaux :

a. Un nombre décimal par un nombre entier ;

b. Un nombre décimal par un nombre décimal.

NEUVIÈME DEGRÉ.

Système métrique.

I. *a.* Unité principale de longueur (*mètre*). — Ses multiples et sous-multiples décimaux. — Mesures effectives (c'est-à-dire celles qui existent réellement). — Mesures itinéraires.

b. Énoncer de différentes manières un nombre décimal exprimant une longueur. Exemple : 45842^m,456. On

énoncera 45 kilom. 842 mètr. 456 millim., ou 45 kilom. 8 hectom. 4 décam. 2 mètr. 4 décim. 6 centim. 6 millim., ou, etc. — Réciproquement écrire en chiffres une longueur exprimée en kilomètres, mètres, centimètres, etc.

II. A. a. Unité principale des surfaces (*mètre carré*). Les multiples et sous-multiples du mètre carré. Comparaison de ces unités à l'unité principale.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant une surface en mètres carrés, etc. Exemple : 4834^{m. car.}, 806583. — Réciproquement écrire en chiffres une surface exprimée en mètres carrés, etc.

B. a. Unité principale des mesures agraires (*are*). Ses multiples et sous-multiples décimaux usités.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant une superficie en hectares, ares, centiares. Exemple : 832^{ares}, 84. — Réciproquement écrire en chiffres une superficie exprimée en ares, etc.

c. Rapport des unités mètre carré, etc., aux unités hectare, are, centiare. Passage de l'expression d'une superficie en mètres carrés, etc., à l'expression correspondante en hectares, ares, etc., et réciproquement.

III. A. a. Unité principale des volumes (*mètre cube*). Les multiples et sous-multiples du mètre cube. Comparaison de ces unités à l'unité principale.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un volume en mètres cubes, etc. Exemple : 8245^{m. cub.}, 840254526. — Réciproquement écrire en chiffres un volume exprimé en mètres cubes, etc.

B. Unité principale pour la mesure du bois de chauffage (*stère*). — Moyen employé pour mesurer le bois de chauffage.

C. a. Unité principale des mesures de capacité (*litre*). Ses multiples et sous-multiples décimaux. Mesures effectives. Formes de ces mesures.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un volume en hectolitres, litres, etc. Exemple : 4840^{lit.}, 32. Réciproquement écrire en chiffres un volume exprimé en hectolitres, litres, etc.

c. Rapport des unités mètre cube, décimètre cube, etc., aux unités hectolitre, décalitre, litre, etc. Passage de l'expression d'un volume donné en mètres cubes, décimètres cubes, etc., à l'expression correspondante en hectolitres, litres, etc., et réciproquement.

IV. a. Unité principale des poids (*gramme*). Les multiples et sous-multiples décimaux du gramme. — Poids effectifs : les gros poids, les poids moyens et les petits poids. — Forme et matière de ces poids.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un poids en kilogrammes, grammes, etc. Exemple : 4042^{gr.}, 42. — Réciproquement, écrire en chiffres un poids exprimé en kilogrammes, grammes, etc.

c. Passage d'un volume donné d'eau (soit en mètres cubes, etc., soit en litres, etc.) à son poids, et réciproquement.

d. Passage d'un volume donné d'un corps (dont on connaît le *poids spécifique*) à son poids, et réciproquement.

V. a. Unité principale des monnaies (*franc*). Sous-multiples usités. — Pièces de monnaie en or, en argent et en cuivre. — Leur poids et leur titre.

b. Trouver le poids d'une somme donnée en or, en

argent, en cuivre. Réciproquement, trouver quelles pièces il faudrait employer et en quelle quantité, pour faire un poids donné.

c. Trouver en mètres cubes, etc., ou litres, etc., le volume d'eau dont le poids serait le même que celui d'un certain nombre de pièces de monnaie.

VI. Récapitulation générale ayant surtout pour but de faire reconnaître les avantages du nouveau système sur l'ancien, et plus spécialement la liaison intime qu'il y a entre les différentes unités principales du premier.

DIXIÈME DEGRÉ.

Problèmes de la vie usuelle à résoudre mentalement.

CHAPITRE PREMIER.

MULTIPLICATION.

Nombres entiers.

1. 4 mètr. de drap coûte fr. 9, comb. coûteront 6 mètr.?
2. 1 stère de bois » » 8-15, » 7 stèr.?
3. 12 mètr. d'étoffe coût. » 48 » 36 mètr.?
4. 3 mètr. c. de chaux coût. » 7-24, » 9 mètr.?

Observation. Sous ce titre *multiplication* et *division* (nombres entiers), nous avons en vue les cas où le multiplicateur ou le diviseur est entier. Le multiplicande et le dividende peuvent être des nombres entiers ou des nombres décimaux, suivant la nature du problème.

CHAPITRE II.

DIVISION.

Nombres entiers.

5. 5 kilogr. d'une marchandise coûtent 45 fr., combien coûtera 1 kilogr. ?

17 mètr. de toile coût. 54 fr., combien coûtera 1 mètr.?

4 hectogr. de riz » 64 » 1 hectog.?

8 litres de grain pèsent 16 kil., comb. pèse 1 litre?

6. 4 mètr. de drap coût. 15 fr., comb. coûte 1 mètr.?

8 paires de bas » 13 » » 1 paire?

2 kil. de beurre » 37 » » 1 kilog.?

7. 6 mètr. d'étoffe » 42 » 54, » 1 mètr.?

8. 7 litres de vin » 15 » 12, » 1 litre ?

9. 16 mètr. cub. de pierre coût. 75 fr. comb. coût. 5 m. cub.?

10. 18 kilog. de sucre » 54 » 72, » 3 kilog.?

11. 24 lit. d'eau-de-vie » 28 » 32, » 8 litres?

CHAPITRE III.

MULTIPLICATION ET DIVISION RÉUNIES.

Nombres entiers.

12. 7 mètr. de coton coûtent 21 fr., comb. coût. 15 mètr.?

13. 10 mètr. de toile » 17 » » 9 mètr.?

14. 6 mètr. de drap » 72 » 66, » 13 mètr.?

15. 13 kil. de fer » 6 » 37, » 44 kil.?

CHAPITRE IV.

MULTIPLICATION.

Fractions.

	Le mètre	coûte	Combien coûte
16.	$\frac{1}{3}$	fr. 2,	1 mètre ?
17.	$\frac{1}{8}$	3-12,	1 mètre ?
18.	$\frac{3}{5}$	6	$\frac{12}{5}$ de mètre ?
19.	$\frac{7}{9}$ litre	4-23,	$\frac{35}{9}$ de litre ?
20.	{ $\frac{3}{4}$ mètre $\frac{4}{5}$ kilogr.	6	3 mètres ?
		7	4 kilogr. ?
21.	$\frac{6}{9}$ »	5-29	6 kilogr. ?

CHAPITRE V.

DIVISION.

Fractions.

	Le mètre	coûte	Combien coûte
22.	1	fr. 12.	$\frac{1}{3}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{6}$ de mètre ?
23.	1	14-21,	$\frac{1}{7}$, $\frac{5}{7}$ de mètre ?
24.	1	6-40,	$\frac{1}{5}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{7}{8}$ de mètre ?
25.	$\frac{28}{4}$	16	$\frac{7}{4}$, $\frac{14}{4}$ de mètre ?
26.	$\frac{33}{7}$	42-56	$\frac{5}{7}$ de mètr ?
27.	$\frac{27}{3}$	86-67	$\frac{3}{3}$, $\frac{3}{9}$ de mètre ?
28.	6	25	$\frac{6}{5}$ de mètre ?
29.	3	14-21	$\frac{3}{7}$ de mètre ?
30.	4	14-88	$\frac{4}{12}$ de mètre ?

CHAPITRE VI.

MULTIPLICATION ET DIVISION RÉUNIES.

Fractions.

	Le mètre	coûte		Combien coûte
31.	1	fr. 6		$3 \frac{1}{5}$ mètr. $4 \frac{2}{3}$ m. ?
32.	6	96		$4 \frac{7}{8}$ mètres ?
33.	3	36		$7 \frac{5}{6}$ mètres ?
34.	5	36		$14 \frac{3}{4}$ mètres ?
35.	7	18-90,		$15 \frac{3}{15}$ mètres ?
36.	$\frac{3}{8}$	2-80,		$6 \frac{7}{8}$ mètres ?
37.	$4 \frac{1}{5}$	2-31,		1 mètre ?
38.	$5 \frac{3}{4}$	3-68,		$\frac{6}{4}$ de mètre ?
39.	$2 \frac{5}{8}$	4-62,		$\frac{5}{8}$ de mètre ?

Problèmes d'une plus grande difficulté.

	Le mètre	coûte		Combien coûte
40.	$\frac{3}{13}$	fr. 3-60,		$\frac{4}{9}$ de mètre ?
41.	$3 \frac{2}{3}$	8-47,		$\frac{6}{7}$ de mètre ?
42.	$\frac{8}{15}$	2-56,		$12 \frac{3}{4}$ mètres ?
	Stère de bois.			
43.	$4 \frac{5}{6}$	15-08.		$8 \frac{2}{3}$ stèr. ?

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Formation et connaissance des dix premiers nombres. — Calcul avec les nombres de un à dix et de dix à vingt. — Commencement de l'addition et de la soustraction.*

(Traité avec des enfants de 6 à 7 ans.)

Instituteur. — Combien l'homme a-t-il de mains ?

Élève. — L'homme a *deux* mains.

I. — Combien est-ce, *deux* ?

E. — Pas de réponse.

I. — Combien de mains a un homme qui en a perdu *une* ?

E. — Un homme qui a perdu *une* main n'a plus qu'*une* main.

I. — Combien de mains a-t-il de plus, un homme qui n'en a pas perdu *une*.

E. — Un homme qui n'a pas perdu de main a *une* main de plus qu'un homme qui a perdu *une* main.

I. — Par conséquent combien de mains a-t-il ?

E. — Il en a par conséquent *deux*.

I. — Qu'est-ce donc que *deux* ?

E. — *Deux* est *un* et *un*.

I. — De combien *un* est-il de moins que *deux* ?

E. — *Un* est *un* de moins que *deux*.

I. — Qu'est-ce donc que *un* ?

E. — *Un*, c'est *un* de moins que *deux*.

I. — Comment peut-on dire encore, au lieu de dire : *deux* est *un* de plus que *un* ?

E. — On peut dire encore : *Deux* est *un* et *un*.

I. — Qui peut compter jusqu'à *deux* ?

E. — Moi, monsieur : *un*, *deux*.

I. — Voilà des noisettes, qui peut en mettre *deux* sur la table ?

E. — Moi, monsieur.

I. — Combien de noisettes y a-t-il pour faire *deux* noisettes ?

E. — Deux noisettes sont *une* noisette et encore *une* noisette.

I. — Et comment pourriez-vous dire cela encore autrement ?

E. — Deux noisettes sont *une* noisette de plus qu'*une*.

I. — Ajoutez encore *une* noisette à celles qui se trouvent déjà sur la table et dites combien il y en a.

E. — Il y en a maintenant *trois*.

I. — *Trois* est donc ?

E. — *Trois*, c'est *un* et *un* et *un*.

I. — De combien *trois* est-il de plus que *deux* ?

E. — *Trois* est *un* de plus que *deux*.

I. — *Trois* est combien de fois *un* ?

E. — *Trois* est trois fois *un*.

I. — Combien est *trois* moins *un* ?

E. — *Trois* moins *un* est *deux*.

I. — Combien est *deux* moins *un* ?

E. — *Deux* moins *un* est *un*.

I. — Combien est *un* de plus que *deux* ?

E. — *Un* de plus que *deux* est *trois*.

I. — Quel est le nombre qui est *un* de plus que *trois* ?

E. — Le nombre qui est *un* de plus que *trois* est *quatre*.

I. — Mettez encore *une* noisette sur la table, et dites combien il y en a.

E. — Il y a maintenant *quatre* noisettes sur la table.

I. — *Quatre* est combien ?

E. — *Quatre* est *un* de plus que *trois*.

I. — Dans *quatre* il y a combien de fois *un* ?

E. — Dans *quatre* il y a quatre fois *un*.

I. — *Un* de moins que *quatre* est combien ?

E. — *Un* de moins que *quatre* est *trois*.

I. — *Un* de moins que *trois* est combien ?

E. — *Un* de moins que *trois* est *deux*.

I. — *Un* de moins que *deux* est combien ?

E. — *Un* de moins que *deux* est *un*.

I. — *Un* de moins que *un* est combien ?

E. — *Un* de moins que *un*, ce n'est plus rien.

I. — Combien est *un* et *un* ?

E. — *Un et un font deux.*

I. — Combien est *un* plus que *deux* ?

E. — *Un de plus que deux est trois.*

I. — Combien est *un* de plus que *trois* ?

E. — *Un de plus que trois est quatre.*

I. — Combien est *un* de plus que *quatre* ?

E. — *Un de plus que quatre, c'est cinq.*

I. — *Cinq* est donc combien de plus que *quatre* ?

E. — *Cinq est un de plus que quatre.*

I. — Ajoutez aux noisettes qui se trouvent déjà sur la table encore une noisette, et dites-moi combien il y en a.

E. — Il y a maintenant *cinq* noisettes sur la table.

(On procédera de la même manière jusqu'à *dix*.)

I. — Qui peut compter depuis *un* jusqu'à *dix* ?

E. — Moi, monsieur : *un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.*

I. — Qui peut compter depuis *cinq* jusqu'à *huit* ?

E. — Moi, monsieur : *cinq, six, sept, huit.*

I. — Qui peut compter depuis *quatre* jusqu'à *un* ?

E. — Moi, monsieur : *quatre, trois, deux, un.*

I. — Qui peut compter depuis *dix* jusqu'à *trois* ?

E. — Moi, monsieur : *dix, neuf, huit, sept, six, cinq, quatre, trois.*

I. — Comptez tous ensemble depuis *un* jusqu'à *dix*.

Comptez tous ensemble depuis *dix* jusqu'à *un*.

DEUXIÈME LEÇON.

Instituteur. — Qui peut me dire encore quel nombre vient après le nombre *un* ? après le nombre *deux* ? après le nombre *trois* ? après le nombre *quatre* ? etc.

Élève. — Moi, monsieur : le nombre qui vient après le nombre *un*, c'est le nombre *deux* ; après le nombre *deux* vient le nombre *trois* ; après le nombre *trois* vient le nombre *quatre*, et après le nombre *quatre* vient le nombre *cinq*.

I. — Quel nombre vient après le nombre *un* en passant le nombre qui suit immédiatement le nombre *un* ?

E. — C'est le nombre *trois*.

I. — Quel nombre vient après le nombre *trois* en passant celui qui vient immédiatement après ?

E. — C'est le nombre *cing*.

I. — Le nombre *un* précède quel autre nombre ?

Deux vient immédiatement avant quel nombre ?

E. — *Deux* vient immédiatement avant le nombre *trois*.

I. — Immédiatement avant quel nombre vient le nombre *sept* ?

E. — Le nombre *sept* vient immédiatement avant le nombre *huit*.

I. — Le nombre *huit* se trouve placé avant quel nombre ?

E. — Le nombre *huit* se trouve placé avant le nombre *neuf*.

I. — Quel nombre se trouve entre *un* et *trois* ?

E. — C'est le nombre *deux* qui se trouve entre *un* et *trois*.

I. — Quel nombre se trouve entre les deux nombres *cing* et *sept* ?

E. — C'est le nombre *six* qui se trouve entre les deux nombres *cing* et *sept*.

I. — A quel nombre faut-il ajouter *deux* pour avoir le nombre *neuf* ?

E. — C'est au nombre *sept* qu'il faut ajouter *deux* pour avoir le nombre *neuf*.

I. — Combien faut-il ajouter au nombre *quatre* pour avoir *six* ?

E. — Il faut ajouter *deux* au nombre *quatre* pour avoir le nombre *six*.

I. — Le nombre *huit* est de *deux* plus petit que quel nombre ?

E. — Le nombre *huit* est de *deux* plus petit que le nombre *dix*.

I. — Quels sont les nombres intermédiaires entre *quatre* et *sept* !

E. — Les nombres intermédiaires entre *quatre* et *sept* sont *cinq* et *six*.

I. — Entre *trois* et *huit*.

E. — Les nombres intermédiaires entre *trois* et *huit* sont *quatre*, *cinq*, *six* et *sept*.

I. — Les nombres *deux* et *trois* se trouvent placés entre quels autres nombres ?

E. — Les nombres *deux* et *trois* se trouvent entre les nombres *un* et *quatre*.

I. — Entre quels nombres se trouvent placés les nombres *cinq*, *six* et *sept* ?

E. — Les nombres *cinq*, *six* et *sept* se trouvent entre les nombres *quatre* et *huit*.

TROISIÈME LEÇON.

Instituteur. — Nous voilà déjà à même de compter depuis *un* jusqu'à *dix*, et de *dix* jusqu'à *un*. Aujourd'hui nous allons faire un autre exercice sur ces nombres. Prenez ces noisettes et mettez-en *dix* sur une ligne. Montrez-moi maintenant la première que vous avez mise sur le banc.

Élève. — Celle-ci.

I. — Quelle est la deuxième ?

E. — Celle-ci.

I. — La deuxième vient après la première ?

E. — La deuxième vient après la première.

I. — Et laquelle est avant la deuxième ?

E. — C'est la première qui précède la deuxième.

I. — Montrez la troisième ?

E. — Celle-ci.

I. — La troisième vient après ?

E. — La troisième vient après la deuxième.

I. — La deuxième est avant ?

E. — La deuxième est avant la troisième.

(Etc., etc. Même exercice jusqu'à la dixième.)

Jusqu'où savez-vous maintenant compter ?

E. — Nous savons maintenant compter jusqu'à *dix*.

I. — Lorsque l'on a *un* de plus que *dix*, on dit : *dix et un*.

Qu'est-ce que je viens de dire ?

E. — Vous venez de dire que lorsqu'on a *un* de plus que *dix* on a *dix et un*.

I. — Mais remarquez bien, au lieu de dire *dix et un*, on est convenu de dire *onze*. — Combien font par conséquent *dix et un* ?

E. — *Dix et un* font *onze*.

I. — De quoi se compose *onze* ?

E. — *Onze* se compose de *dix et un*.

I. — Combien cela fait-il *un* de plus que *dix et un* ?

E. — Quand on a *un* de plus que *dix et un*, on a *dix et deux*.

I. — Qu'est-ce donc que *dix et deux* ?

E. — *Dix et deux* font *un* de plus que *dix et un*.

I. — Notez bien que l'on est convenu de dire *douze* pour désigner *dix et deux*.

Qu'est-ce que je viens de vous dire ?

E. — Vous venez de dire que l'on est convenu de dire *douze* pour désigner *dix et deux*.

I. — *Douze* est combien de plus que *onze* ?

E. — *Douze* est un de plus que *onze*.

I. — *Douze* est combien de plus que *dix* ?

E. — *Douze* est *deux* de plus que *dix*.

I. — Combien faut-il ajouter à *dix* pour avoir *douze* ?

E. — Il faut ajouter *deux* à *dix* pour avoir *douze*.

I. — En retranchant *un* de *douze*, que reste-t-il ?

E. — En retranchant *un* de *douze* il reste *onze*.

I. — *Douze* moins *deux*, reste combien ?

E. — *Douze* moins *deux*, reste *dix*.

I. — Le nombre *onze* se trouve placé entre quels deux autres nombres ?

E. — Le nombre *onze* se trouve entre les deux nombres *dix et douze*.

I. — Quel est le nombre qui précède le nombre *douze* ?

E. — C'est le nombre *onze* qui précède le nombre *douze*.

I. — Lequel vient immédiatement après le nombre *onze* ?

E. — C'est *douze* qui vient immédiatement après le nombre *onze*.

I. — A quel nombre faut-il ajouter *deux* pour avoir le nombre *douze* ?

E. — C'est au nombre *dix* qu'il faut ajouter *deux* pour avoir le nombre *douze*.

I. — Quel nombre faut-il ôter de *douze* pour qu'il reste encore *dix* ?

E. — Il faut ôter *deux* de *douze* pour qu'il reste *dix*.

I. — *Douze* est combien de plus que *onze* ?

E. — *Douze* est *un* de plus que *onze*.

I. — *Onze* est combien de moins que *douze* ?

E. — *Onze* est *un* de moins que *douze*.

(On procède ainsi pour tous les autres nombres jusqu'au nombre *vingt*.)

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Au lieu de dire une *noisette*, on peut dire aussi une *unité de noisette* ; au lieu de dire une *pomme*, on peut dire aussi une *unité de pomme* ; dire *deux noisettes*, c'est la même chose que dire *deux unités de noisettes*, etc. Au lieu de *quatre*, on peut dire aussi *quatre unités*, et ainsi de suite.

Lorsque l'on ajoute plusieurs nombres ensemble, on en trouve la *somme* ou le *total*.

Qu'ai-je dit ?

Elève. — Vous avez dit. (Il répète ce que l'instituteur vient de dire.)

I. — Quelle est donc la somme de *deux* et *trois* ?

E. — La somme de *deux* et *trois* est *cing*.

I. — Pourquoi ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Combien de fois le nombre *deux* renferme-t-il le nombre *un* ?

E. — Le nombre *deux* renferme deux fois *un*.

I. — Et combien de fois y a-t-il *un* dans le nombre *trois* ?

E. — Il y a trois fois *un* dans *trois*.

I. — En ajoutant à trois fois *un*, encore *un*, combien aurai-je ?

E. — En ajoutant *un* à trois fois *un* vous aurez *quatre*.

I. — Et si j'ajoute à *quatre* encore *un* qui me reste, combien cela fait-il ?

E. — Si vous ajoutez à *quatre*, *un* qui vous reste, vous aurez *cing*.

I. — Pourquoi donc *deux* et *trois* font-ils ensemble *cing* ?

E. — Parce que *trois* fois *un* et *deux* fois *un* font *cing*.

I. — Quel est le total de *cing* et *quatre*.

E. — Le total de *cing* et *quatre* est *neuf*.

I. — Pourquoi ?

E. — Parce que cinq fois *un* et quatre fois *un* font *neuf*.

I. — Combien d'unités renferme le nombre *cing* ?

E. — Le nombre *cing* renferme cinq unités.

I. — Et combien y en a-t-il dans *quatre* ?

E. — Il y a quatre unités dans *quatre*.

I. — Par conséquent combien de fois puis-je ajouter à *cing* une unité ?

Et combien obtiendra-t-on ?

Nous allons voir si cela est vrai :

Combien font *cing* et *un* ?

E. — *Cing* et *un* font *six*.

I. — Combien d'unités nous reste-t-il encore ?

E. — Il nous reste encore *trois* unités.

I. — Combien font *six* et *un* ?

E. — *Six* et *un* font *sept*.

I. — Et combien d'unités nous reste-t-il encore ? Etc., etc.

CINQUIÈME LEÇON.

Sujet : *Les fractions ordinaires.*

1° Connaissance de la fraction. — 2° Manière de représenter une fraction ordinaire par écrit. — 3° Comparaison de deux fractions. — 4° Fraction propre et fraction impropre. — 5° Nombres fractionnaires. — 6° Transformation des nombres entiers et des nombres fractionnaires en fractions impropres. — 7° Transformation d'une fraction impropre en nombre entier et en nombre fractionnaire.

(Traité avec les enfants de 10 à 11 ans.)

Observation. — Les enfants sont censés connaître bien les quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers et les fractions décimales. Pour que toute opération soit un travail raisonné sur *les nombres*, il importe qu'elle ait pour base l'intuition. L'instituteur doit donc être muni d'un ou de plusieurs objets d'une nature quelconque, pour pouvoir satisfaire à cette condition.

Instituteur (ayant une pomme et un couteau en main). — Voyez bien ce que je vais faire. (Après avoir coupé la pomme en deux parties égales :) Qu'ai-je fait ?

Élève. — Vous avez coupé la pomme.

I. — C'est vrai ; mais en combien de parties ai-je partagé la pomme ?

E. — Vous l'avez partagé en deux parties.

I. — Comparez ces deux parties entre elles et dites-moi comment elles sont l'une par rapport à l'autre.

E. — Les deux parties sont de la même grandeur.

I. — On dit alors qu'elles sont *égales*.

Que dites-vous donc des deux parties après que vous les avez comparées sous le rapport de la grandeur ?

Comment appelez-vous l'une de ces parties ?

E. — L'une de ces parties s'appelle *une moitié* de pomme ?

I. — On peut dire aussi ?...

E. — On peut dire aussi : *une demi-pomme*.

I. — Je vais maintenant partager chaque *moitié* en deux parties égales ; voyez (L'instituteur fait ce qu'il vient de dire.) Combien de parties avons-nous obtenues ?

E. — Nous en avons *quatre*.

I. — Et ces parties sont aussi .. ?

E. — Elles sont égales.

I. — Chacune de ces parties s'appelle... ?

E. — Chacune de ces parties s'appelle *un quart* de pomme.

I. — Combien de *quart* de pomme avons-nous ?

Comment appelle-t-on chaque partie d'une pomme que l'on a partagée en quatre parties égales ?

Que faut-il faire pour avoir des *quarts* de pomme ?

Si je partage une pomme en six parties égales, comment appellerez-vous chacune de ces parties ?

E. — Chacune des parties d'une pomme partagée en six parties égales, s'appelle *un sixième* de pomme.

I. — Et si je la partage en 7, en 11, en 19, en 20, en 33 parties égales ?

En combien de parties égales faudrait-il partager une pomme, une poire ou un objet quelconque, pour que chaque partie se nommât *un dixième* de cet objet ?

E. — Pour que chaque partie d'une pomme, d'une poire, etc., se nomme *un dixième* de pomme ou de poire, il faut que la pomme, la poire, etc., soit partagée en dix parties égales.

I. — Voici les quatre parties de notre pomme ; une de ces parties, avons-nous dit, s'appelle... ?

E. — *Un quart* de pomme.

I. — Mais si j'en prends *deux*, combien de *quarts* aurai-je ?

Comment nommeriez-vous donc *trois* de ces parties ?

E. — *Trois* de ces parties s'appellent *trois quarts* de pomme.

I. — Et lorsqu'une pomme est divisée en *cinq* parties égales, comment appelle-t-on *deux, trois, quatre* de ces parties ?

Comment vous représentez-vous *cinq septièmes* de pomme ?

E. — Pour me représenter *cinq septièmes* de pomme, je conçois une pomme partagée en *sept* parties égales, et je me représente *cinq* de ces parties.

I. — Au lieu de dire *une pomme, une poire, etc.*, on pourrait également dire, *l'entier de la pomme, l'entier de la poire, etc.* et si l'on voulait indiquer l'entier d'un objet quelconque sans en faire connaître l'espèce, on pourrait dire simplement *un entier*.

Que signifie par conséquent *un quart* de l'entier, *un neuvième* de l'entier ?

Combien y a-t-il de *huitièmes* dans un entier ?

E. — Dans un entier il y a huit *huitièmes*.

I. — Combien manque-t-il aux *cinq huitièmes* d'un objet pour avoir l'entier ?

E. — Aux *cinq huitièmes* d'un objet, il manque, pour avoir l'entier, les *trois huitièmes* de cet objet.

I. — Et que faut-il ajouter à *sept onzièmes* pour faire un entier ?

Nommez-moi des nombres qui contiennent des *treizièmes*, des *huitièmes*, etc.

E. — *Six treizièmes, trois huitièmes.*

I. — Nommez-moi des nombres qui ne contiennent qu'une partie de l'entier.

Nommez-en qui en contiennent *deux, trois, six, neuf, douze, etc.*

E. — *Deux cinquièmes, six onzièmes, etc.*

I. — Attention, mes enfants. *Tous ces nombres qui contiennent une ou plusieurs parties de l'entier divisé en parties égales, sont ce qu'on appelle des fractions.*

Comment appelle-t-on le nombre qui contient *une* ou *plusieurs* parties égales de l'entier ?

E. — On appelle le nombre qui contient *une* ou *plusieurs* parties égales de l'entier, une *fraction*.

I. — Qu'est-ce donc qu'une *fraction* ? (Cette réponse doit être répétée individuellement par plusieurs élèves, et enfin par tous les élèves de la classe simultanément.) Avant de passer à la représentation écrite des fractions, il nous reste encore à examiner et à préciser davantage les deux nombres à l'aide desquels on forme les fractions. A cet effet, dites-moi, Jean, le travail que je dois faire pour obtenir une fraction quelconque.

E. — Vous devez, pour former une fraction, d'abord partager un entier en un certain nombre de parties égales, et après, vous devez prendre *une* ou *plusieurs* de ces parties.

I. — C'est très-juste. Ainsi combien y a-t-il de *termes* dans une fraction ?

E. — Il y a *deux* termes dans une fraction.

I. — Que nous indique l'un de ces termes ?

E. — L'un de ces termes nous indique en combien de parties égales l'entier a été partagé.

I. — Et que nous indique l'autre ?

E. — L'autre nous indique le nombre de parties que l'on a prises pour former la fraction.

I. — Eh bien, écoutez maintenant ceci : Les deux termes d'une fraction ont, comme vous pouvez bien le penser, des noms particuliers que voici : *numérateur* et *dénominateur*.

Peut-être l'un ou l'autre d'entre vous me dira déjà, après avoir un peu réfléchi, lequel des deux termes d'une fraction on appelle *numérateur* ?

E. — On appelle *numérateur* d'une fraction le nombre qui nous indique combien de parties égales on a prises de l'entier.

I. — Et *dénominateur* ?

E. — Et *dénominateur* le nombre qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été partagé.

I. — C'est cela. Dites-moi maintenant quel est le *dénominateur* de la fraction *six septièmes* ?

E. — Le dénominateur de cette fraction est le nombre *sept*.

I. — Pourquoi ?

E. — Parce que c'est le nombre *sept* qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été divisé.

I. — Et quel est, dans la même fraction, le *numérateur* ?

E. — Le numérateur est le nombre *six*.

I. — Motivez votre réponse.

E. — Parce que c'est bien le nombre qui nous indique combien de parties égales on a prises de l'entier.

I. — Donnez une fraction qui ait pour dénominateur le nombre *seize, neuf, douze*.

Donnez une fraction qui ait pour numérateur le nombre *vingt-huit, etc.*

SIXIÈME LEÇON.

(Suite.)

Manière de représenter la fraction par écrit.

Instituteur. — Maintenant que vous savez bien ce que c'est qu'une fraction et que vous vous faites une idée claire de la manière d'obtenir les fractions, je vais vous apprendre comment, à l'aide de chiffres, on représente les fractions.

Vous, Simon, donnez un exemple très-simple de fraction...

E. — *Un quart, deux septièmes, trois neuvièmes.*

I. — Pour former la fraction *trois neuvièmes*, en combien de parties égales l'unité (ou l'entier) a-t-elle été divisée ?

E. — Pour former la fraction *trois neuvièmes*, l'unité a été divisée en neuf parties égales.

I. — Et combien a-t-on pris de ces parties ?

E. — On en a pris *trois*.

I. — Regardez bien sur le tableau. (Après avoir écrit sur la planche noire le chiffre 3) Quel est ce chiffre ? Voyez en dessous du chiffre 3, je mets une barre horizontale et en dessous de celle-ci, j'écris le chiffre 9 ($\frac{3}{9}$), et c'est ainsi que l'on écrit la fraction *trois neuvièmes*.

D'après ce que nous avons vu tantôt, vous me direz facilement ce qu'est le chiffre 3 dans la fraction écrite au tableau ?

E. — Ce chiffre représente le numérateur.

I. — C'est juste ; et que nous indique le chiffre 9 dans la même fraction ?

E. — Le chiffre 9 représente le dénominateur.

I. — A l'aide de quels chiffres écrirez-vous la fraction *sept huitièmes* ?

Lequel de ces chiffres placerez-vous au-dessus du trait ?

Quel chiffre mettrez-vous en dessous du trait ?

Venez à la planche, Paul ; écrivez la fraction *sept huitièmes* ; n'oubliez pas de faire de beaux chiffres et de bien tracer le trait.

E. — (Il écrit à la planche $\frac{7}{8}$.)

I. — Dans cette fraction, qu'est-ce que le chiffre 7, et qu'est-ce que le chiffre 8 ?

Où se trouve donc placé le dénominateur dans une fraction écrite ?

Quel est le dénominateur dans les fractions $\frac{7}{11}$, $\frac{5}{16}$, etc. ?

Pourquoi dites-vous que *onze* est le dénominateur dans la fraction $\frac{7}{11}$?

E. — Je dis que le chiffre 11 est le dénominateur de la fraction $\frac{7}{11}$, parce qu'il se trouve placé en dessous du trait.

I. — Que représente le chiffre placé au-dessus du trait dans une fraction écrite ?

E. — Dans une fraction écrite, le chiffre que l'on met au-dessus du trait représente le numérateur.

I. — Quel nom donnerez-vous au chiffre 8 dans la fraction $\frac{8}{14}$?

E. — Le chiffre 8 est le numérateur de la fraction $\frac{8}{14}$.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce qu'il est placé au-dessus du trait.

I. — Dites quels sont les numérateurs dans les fractions suivantes : $\frac{3}{5}$, $\frac{6}{13}$, $\frac{9}{14}$, $\frac{16}{25}$, etc.

Qu'entendez-vous par *numérateur* d'une fraction ?

E. — Le *numérateur* d'une fraction, c'est le nombre qui nous indique combien de parties égales de l'entier on a prises pour former la fraction.

I. — Dans une fraction écrite, où est le chiffre qui représente le numérateur :

E. — Dans une fraction écrite, c'est le chiffre qui est placé au-dessus du trait.

I. — Qu'est-ce que le *dénominateur* d'une fraction ?

E. — Le *dénominateur* d'une fraction, c'est le nombre qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été divisé.

I. — Et lorsqu'on écrit une fraction qui a pour dénominateur 8, où faut-il placer ce chiffre ?

Devoir. — Écrivez maintenant des fractions qui ont pour numérateurs les nombres : *cinq, neuf, onze*, etc., et pour dénominateurs : *huit, treize, vingt*, etc.

Écrivez sur votre ardoise dix fractions qui ont pour numérateurs les nombres : *trois, quinze*, etc.

SEPTIÈME LEÇON.

(Suite).

Comparaison entre deux fractions.

Instituteur. — Ceux d'entre vous qui ont assisté avec attention à notre dernière leçon doivent pouvoir me répondre aux questions suivantes :

Laquelle des deux fractions $\frac{3}{5}$ et $\frac{4}{5}$ est la plus grande ?

E. — La fraction $\frac{4}{5}$ est plus grande que la fraction $\frac{3}{5}$.

I. — Prouvez-moi cela.

E. — Pour former les deux fractions, on a divisé l'entier en *cinq* parties égales ; et pour obtenir la fraction $\frac{4}{5}$ on a pris *quatre* de ces parties, tandis que pour avoir $\frac{3}{5}$ on n'en a pris que *trois* ; par conséquent la fraction $\frac{4}{5}$ renferme *une* partie de plus que la fraction $\frac{3}{5}$, donc celle-là est plus grande que celle-ci.

I. — Votre réponse est aussi claire que complète, et je remarque avec satisfaction que vous avez bien compris ce qui a rapport à la formation et à la valeur des fractions.

Voyons si nous ne parviendrons pas à découvrir un moyen de reconnaître à la première vue laquelle des deux fractions est la plus grande.

Examinez encore ces deux fractions : $\frac{5}{9}$ et $\frac{8}{9}$. Laquelle des deux est la plus grande ?

E. — C'est la fraction $\frac{8}{9}$.

I. — Bien, en comparant ces deux fractions entre elles, quelle ressemblance remarquez-vous ?

E. — Les deux fractions ont le même dénominateur.

I. — Et dans les deux fractions que nous avons examinées tantôt ?

E. — Ces deux fractions-là avaient aussi le même dénominateur.

I. — Examiner maintenant les numérateurs de ces fractions.

E. — Les numérateurs de ces fractions ne sont pas les mêmes, l'un est plus grand que l'autre.

I. — Et la fraction qui a le plus grand numérateur, comment est-elle par rapport à l'autre ?

E. — Celle qui a le plus grand numérateur a la plus grande valeur.

I. — Répondez donc à cette question-ci : Des deux fractions qui ont le même dénominateur et des numérateurs différents, quelle est la plus grande ?

E. — Des deux fractions qui ont le même dénominateur et des numérateurs différents, celle qui a le plus grand numérateur est la plus grande.

I. — A quoi suffit-il donc de faire attention en pareil cas pour reconnaître tout de suite la plus grande ou la plus petite de deux ou plusieurs fractions ?

Ecrivez des fractions plus grandes que $\frac{3}{9}$, $\frac{7}{17}$, $\frac{9}{11}$, etc.

Ecrivez des fractions plus petites que : $\frac{8}{19}$, $\frac{17}{28}$, $\frac{32}{65}$, etc.

Nous allons passer à l'examen d'un cas un peu plus difficile ; soyez donc bien attentifs, sinon mon travail et mes peines ne produiront aucun fruit.

Quelle est, pensez-vous, celle des deux fractions $\frac{4}{5}$ et $\frac{4}{7}$ qui a le plus de valeur ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous hésitez ! Réfléchissez quelques instants ; la chose n'est pas difficile. Voyons ! (Il trace une ligne.)

Qu'est-ce que je viens de faire ?

E. Vous avez tracé une ligne.

I. — Cette ligne, je vais la partager en parties égales. Par exemple :

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

En combien de parties égales ai-je divisé cette ligne ?

E. — Vous avez divisé cette ligne en cinq parties égales.

I. — Comment appelle-t-on chacune de ces parties ?

E. — On appelle chacune de ces parties un cinquième.

I. — Il trace une seconde ligne égale à la première.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Dites en combien de parties égales cette ligne-ci, qui est égale à la première, a été partagée.

E. — Cette ligne a été partagée en *sept* parties égales.

I. — Comment nomme-t-on chacune de ces parties ?

E. Chacune de ces parties s'appelle un *septième*.

I. — Quelle est la partie la plus grande de un *cinquième* ou de un *septième* d'une ligne ?

E. — Un *cinquième* d'une ligne est plus grand que un *septième*.

I. — Pourquoi $\frac{1}{5}$ de ligne est-il plus grand que $\frac{1}{7}$ de cette ligne ?

E. — $\frac{1}{5}$ de ligne est plus grand que $\frac{1}{7}$ de cette ligne, parce que, pour avoir $\frac{1}{5}$ de ligne, on a partagé la ligne en *cinq* parties égales, et pour en avoir $\frac{1}{7}$, on l'a dû partager en *sept* parties égales, et que plus il y a de parties, moins elles sont grandes.

I. — Quelle est donc la portion la plus grande des $\frac{2}{5}$ de cette ligne et des $\frac{2}{7}$ de l'autre ? des $\frac{3}{5}$ de l'une et des $\frac{3}{7}$ de l'autre ? des $\frac{4}{5}$ de l'une et des $\frac{4}{7}$ de l'autre ?

Pourquoi la fraction $\frac{4}{5}$ est-elle plus grande que la fraction $\frac{4}{7}$?

E. — La fraction $\frac{4}{5}$ est plus grande que la fraction $\frac{4}{7}$, parce que, pour former la première, on a partagé l'entier en *cinq* parties égales, et on en a pris *quatre*, tandis que pour former la fraction $\frac{4}{7}$, on a partagé l'entier en *sept* parties égales et on en a également pris *quatre*. Comme les parties de l'entier divisé en *cinq* parties égales sont naturellement plus grandes que celles de l'entier divisé en *sept* parties égales (plus grand nombre), et comme on a pris le même nombre de parties pour former l'une et l'autre fraction, celle qui renferme les parties les plus grandes doit nécessairement être la plus grande.

I. — Tantôt, je vous disais d'examiner particulièrement les numérateurs des fractions à comparer, maintenant je vous engage à porter votre attention sur les dénominateurs pour répondre à la question : Comment peut-on reconnaître laquelle de deux ou plusieurs fractions ayant le même numérateur et des dénominateurs différents est la plus grande ?

E. — De deux ou plusieurs fractions ayant le même

numérateur et des dénominateurs différents, celle qui a le plus petit dénominateur est la plus grande.

I. — Dites quelle est la plus grande des fractions suivantes : $\frac{9}{11}$, $\frac{9}{16}$, $\frac{9}{22}$, $\frac{9}{10}$, $\frac{9}{34}$, $\frac{9}{13}$, etc, et pourquoi ?

Indiquez des fractions plus grandes que $\frac{5}{3}$, $\frac{8}{9}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{26}{51}$, etc.

HUITIÈME LEÇON.

(Suite.)

Fractions propres et fractions impropres.

Instituteur (partage une pomme en quatre parties égales et montre aux enfants l'un des morceaux).— Comment appelez-vous cette partie de la pomme ? — Et celle-ci ? — Et celle-ci ? — Et celle-ci ? — (En montrant successivement les quatre quarts de la pomme :) Ces quatre quarts de la pomme forment... ?

Élève. — Ces quatre quarts de la pomme forment la pomme entière.

I. — Pour écrire la fraction quatre quarts, nous écrirons pour numérateur.

E. — Nous aurons pour numérateur 4 et pour dénominateur également 4. Ainsi la fraction s'écrira $\frac{4}{4}$.

I. — Dans la fraction $\frac{4}{4}$, manque-t-il encore quelque chose pour avoir l'entier ?

E. — Non, monsieur.

I. — A quoi donc est égale cette fraction ?

E. — Cette fraction est égale à l'entier.

I. — Ne remarquez-vous rien de particulier dans cette fraction ?

E. — Je remarque que le numérateur et le dénominateur sont égaux.

I. — Ainsi lorsque dans une fraction le numérateur est égal au dénominateur, à quoi la fraction est-elle égale ?

E. — Lorsque, dans une fraction, le numérateur est égal au dénominateur, la fraction elle-même est égale à l'entier.

I. — Supposons que nous retranchions un quart des $\frac{4}{4}$ (tenez, je

vais le faire avec nos *quarts* de pomme), combien restera-t-il de la pomme ?

E. — Il restera encore les *trois quarts* de la pomme.

I. — Mais laquelle des deux fractions $\frac{3}{4}$ ou $\frac{4}{4}$ est la plus grande ?

Et à quoi est égale la fraction $\frac{4}{4}$?

E. — La fraction $\frac{4}{4}$ est égale à l'entier.

I. — Puisque la fraction $\frac{3}{4}$ est plus petite que la fraction $\frac{4}{4}$, elle est aussi plus petite que... ?

E. — Puisque la fraction $\frac{3}{4}$ est plus petite que la fraction $\frac{4}{4}$, elle est aussi plus petite que l'entier.

I. — Retenez ceci : Lorsqu'une fraction est plus petite que l'entier, on appelle cette fraction *une fraction propre*. — On reconnaît tout de suite et mécaniquement dans une fraction qu'elle est une fraction propre, lorsque son numérateur est plus petit que son dénominateur.

Qu'est-ce donc qu'une *fraction propre* ?

Combien y a-t-il de fractions propres parmi celles qui suivent ?
quelles sont-elles et pourquoi : $\frac{9}{4}$, $\frac{3}{6}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{8}{2}$, $\frac{7}{19}$, $\frac{15}{24}$, $\frac{23}{17}$, etc.

La fraction $\frac{5}{3}$ est-elle plus grande ou plus petite que l'entier ?

E. — Cette fraction est plus grande que l'entier.

I. — Expliquez votre réponse.

E. — Dans un entier il y a *trois tiers* ; or $\frac{5}{3}$ sont $\frac{3}{3} + \frac{2}{3}$;
par conséquent la fraction $\frac{5}{3}$ est plus grande que l'entier.

I. — Nous disions tantôt qu'une fraction plus petite que l'entier se nomme *une fraction propre* ; vous pourriez peut-être me dire déjà comment on appelle une fraction qui est plus grande que l'entier.

E. — On appelle une fraction plus grande que l'entier, *fraction impropre*.

I. — Juste ! qu'est-ce donc qu'une fraction impropre ?

Ecrivez sur votre ardoise vingt fractions *propres* et autant de fractions *impropres*.

Donnez des fractions propres ayant pour numérateurs 7, 9, 3, 11, 14, 8.

Formez avec les numérateurs 9, 6, 11, 13, 8, 7, des fractions *impropres*.

Formez, en prenant pour dénominateurs les nombres, 6, 28, 36, 17,

9, des fractions *propres*. — Formez des fractions *impropres* avec les mêmes dénominateurs, etc.

NEUVIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Mes enfants, voilà que vous connaissez déjà plusieurs choses par rapport aux fractions, mais il nous reste encore deux points à apprendre, avant de pouvoir commencer l'étude des quatre règles sur les fractions. Cela ne sera pas difficile, si vous voulez bien faire attention.

Je suppose, que votre maman vous donne, à vous, Pierre, *deux* pommes, et que votre frère, de son côté, vous donne une *demi*-pomme, qu'aurez-vous en tout?

Élève. — J'aurai *deux* pommes entières et une *demi*-pomme.

I. — Si vous vouliez écrire cela à l'aide de chiffres, comment feriez-vous?

E. — J'écrirais d'abord 2 et ensuite $\frac{1}{2}$.

I. — C'est cela, vous écririez ainsi $2\frac{1}{2}$ pommes.

De combien de parties est donc formé le nombre obtenu, et quelles sont-elles?

E. — Il est formé de *deux* parties : d'une partie entière, 2 pommes, et d'une fraction, $\frac{1}{2}$ pomme.

I. — Eh bien, un nombre formé d'une partie entière suivie d'une fraction s'appelle un *nombre fractionnaire*.

Quelle espèce de nombre est-ce que $2\frac{1}{2}$?

E. — Le nombre $2\frac{1}{2}$ est un *nombre fractionnaire*.

I. — Pourquoi l'appellez-vous ainsi?

Qu'est-ce donc qu'un nombre fractionnaire?

E. — Un nombre fractionnaire, c'est un nombre formé d'une partie entière accompagnée d'une fraction.

I. Indiquez quelques nombres fractionnaires.

Ecrivez sur votre ardoise vingt nombres fractionnaires

Voilà un des points que je me proposais de vous expliquer aujourd'hui ;

mais nous allons aller encore plus avant pour arriver d'autant plus tôt à l'addition des fractions.

Dites encore une fois, Nicolas, combien il y a de *cinquièmes* dans un entier.

E. — Dans un entier il y a 5 *cinquièmes*.

I. — Et dans deux entiers, il y a combien de fois cinq *cinquièmes*?

E. — Dans deux entiers, il y a deux fois cinq *cinquièmes*.

I. — Et combien cela fait-il ?

E. — Deux fois cinq *cinquièmes* font dix *cinquièmes*.

I. — Ainsi dans deux entiers il y a dix *cinquièmes*. Dans trois, dans quatre, dans neuf entiers, il y aura combien de *cinquièmes* ?

Répondez maintenant directement à la question suivante : Combien y a-t-il de *sixièmes* dans 8 entiers ?

E. — Dans 8 entiers il y a 48 *sixièmes*.

I. — Comment avez-vous trouvé cette réponse ?

E. — J'ai dit comme ceci : Dans 1 entier il y a 6 *sixièmes*.

Dans 8 entiers, qui sont 8 fois plus, il y a aussi 8 fois 6 *sixièmes* ou 48 *sixièmes*.

I. — Et quelle espèce de fraction est-ce que $\frac{48}{6}$?

E. — C'est une *fraction impropre*.

(Plusieurs exemples démontreront aux enfants que la transformation des nombres entiers en fractions produit toujours des *fractions impropres*.)

I. — Et bien, mes enfants, ce travail que vous venez de faire, et qui consiste à mettre un nombre entier sous la forme d'une fraction impropre, s'appelle la *transformation* d'un nombre entier en fraction.

Répétez ce que je viens de dire, Nicolas.

Mais ce n'est pas encore tout ; il arrive souvent que l'on doive faire une transformation semblable sur les nombres fractionnaires. Voyons, citez-moi un nombre fractionnaire.

E. — $9\frac{3}{4}$ est un nombre fractionnaire.

I. — Oui, mais dites-moi combien il y a de *quarts* dans neuf entiers?

E. — Dans neuf entiers il y a 36 *quarts*.

I. — Et combien de *quarts* avons-nous encore avec ces neuf entiers?

E. — Nous avons encore 3 *quarts*.

I. — Cela fait en tout combien de *quarts* ?

E. — Cela fait en tout 36 *quarts* + 3 *quarts* ou 39 *quarts*.

I. — Quel travail avons-nous donc fait ?

Quelle espèce de nombre avons-nous transformé en fraction ?

Quelle espèce de fraction avons-nous obtenue ?

Ainsi pour transformer un nombre fractionnaire en fraction, comment faut-il procéder ?

E. — Pour transformer un nombre fractionnaire en fraction, il faut d'abord transformer la partie entière en une *fraction* du même dénominateur que celui de la fraction qui l'accompagne, et ajouter ensuite celle-ci au résultat obtenu.

I. — Maintenant pour arriver au dernier point de ma leçon, encore quelques questions. — Prêtez-moi donc votre attention pour quelques instants, et vous serez alors en état de commencer l'étude des quatre règles avec les fractions ordinaires.

Combien faut-il de *quarts* d'une pomme pour avoir la pomme entière ?

Supposons maintenant que j'aie ici 16 *quarts* de pomme, combien de pommes ai-je dû partager pour cela ?

E. — Vous avez dû partager 4 pommes.

I. — Et comment cela ?

E. — Parce que pour avoir 4 *quarts* de pomme il faut une pomme entière ; pour avoir 16 *quarts*, qui sont 4 fois plus, il faut aussi 4 fois *une* pomme ou 4 pommes.

I. — Ainsi dans $\frac{20}{4}$ il y a combien d'entiers ? Dans $\frac{36}{4}$ il y en a combien ?

Vous remarquerez sans doute déjà que, par un moyen mécanique, on peut tout de suite trouver la réponse à ces questions ; par quel moyen ?

E. — Le moyen mécanique pour trouver le nombre d'entiers qu'il y a dans une fraction impropre consiste à chercher combien de fois le numérateur contient le dénominateur.

I. — C'est juste. Eh bien, j'ai, je suppose, 44 cinquièmes de franc, combien ai-je de *francs* ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous ne pouvez pas tout de suite répondre à ma question ; voyons : Combien de cinquièmes de franc faut-il pour un franc ?

Dans 44 cinquièmes il y a combien de fois 5 cinquièmes ?

Et que reste-t-il encore ?

Par conséquent ?

Comment appelle-t-on le nombre que nous avons obtenu pour réponse ?

Ainsi que faut-il faire pour transformer une fraction impropre en nombre entier ou en nombre fractionnaire ?

DIXIÈME LEÇON.

SYSTÈME MÉTRIQUE.

SUJET : *Le mètre cube.*

(Traité avec les enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur (montrant aux enfants un cube).—Qu'est-ce que je tiens dans la main ?

Élève.— Vous tenez dans la main un corps, un objet, un solide.

I.—Nous allons aujourd'hui examiner ce corps très-minutieusement, attendu que dans l'étude du système métrique, que nous avons commencée depuis quelque temps déjà, il importe beaucoup d'avoir des idées claires sur ce corps. Pour vous faciliter cette étude, nous allons examiner une partie après l'autre. Voyons.

(En montrant aux enfants une des faces du cube.) Comment appelle-t-on cette partie-ci du corps ?

E. — On appelle cette partie, une *face*.

I. — (en tournant lentement le cube et en marquant avec la craie les faces déjà comptées.) — Nous allons compter tout haut les faces de ce corps.

E. — Une face, deux faces, trois, etc., six faces.

I. — Il y en a donc, vous, Paul ?

E. — Il y a six faces à ce corps.

I. — Vous n'avez pas oublié comment on appelle la ligne suivant laquelle deux faces se rencontrent ?

E. — La ligne de rencontre de deux faces s'appelle une *arête*.

I. — Par combien d'arêtes est limitée chacune des six faces ?

E. — Chacune des six faces est limitée par quatre arêtes.

I. — Il y a par conséquent combien de fois quatre arêtes ?

E. — Il y a six fois quatre arêtes ou vingt-quatre arêtes.

(Les autres élèves font des signes de dénégation.)

I. — Cependant cela me paraît fort clair aussi ; on vient de dire qu'il y a six faces à ce corps, et chacune de ces faces est limitée par quatre arêtes, et si les résultats de la table de multiplication sont exacts, six fois quatre font vingt-quatre.

E. — Pardon, monsieur, il y a erreur.

I. — Comment cela ?

E. — Il est bien vrai qu'il y a six faces à ce corps et que chaque face est limitée par quatre arêtes, mais chacune des arêtes sert à limiter *deux* faces, par conséquent il n'y a que la moitié de vingt-quatre arêtes ou douze arêtes.

I. — Vous avez raison, mon ami. — Ainsi combien y a-t-il de faces ? et combien d'arêtes ?

Si vous comparez ces arêtes entre elles, que remarquez-vous ?

E. — Je remarque qu'elles sont égales.

I. (montrant une face.) — Combien y a-t-il d'arêtes qui limitent cette face ?

E. — Il y en a *quatre*.

I. (montrant une autre face) : — Et celle-ci ?

Qu'est-ce que nous avons dit tout à l'heure de ces arêtes ?

Ainsi les arêtes qui limitent ces faces sont égales ; et les faces elles-mêmes, comment sont-elles l'une par rapport à l'autre ?

E. — Les faces sont aussi égales entre elles.

I. — Eh bien, en comparant les autres faces à ces deux-ci, vous remarquerez facilement... ?

E. — Qu'elles sont toutes égales entre elles.

I. — Quelle est la forme de chacune de ces faces ?

E. — Chacune de ces faces à la forme d'un carré.

I. — Qui peut maintenant me répéter ce que nous avons dit sur ce corps ?

E. — Ce corps a six faces et douze arêtes. Les faces, ainsi que les arêtes, sont égales entre elles. — Les faces ont la forme d'un carré.

I. (en montrant un coin.) — Comment appelle-t-on cette partie du corps ?

E. — On appelle cette partie-là, un *coin*.

I. — Comptez les coins, et dites-moi combien il y en a à ce corps ?

E. — Il y a *huit* coins à ce corps.

I. — Ajoutez cette réponse à celle que vient de donner Nicolas, et répétez le tout encore une fois, vous, Simon.

Un corps, terminé par six faces carrées qui sont égales entre elles, et qui par leur combinaison déterminent 12 arêtes et 8 coins, s'appelle un *cube*.

Dites maintenant ce que c'est qu'un *cube*.

Les arêtes d'un cube se nomme aussi *les côtés du cube*.

On se sert, pour mesurer les volumes, du volume d'un cube dont les côtés ont un *mètre* de longueur, et on donne au volume de ce cube le nom de *mètre cube*.

Qui peut me dire maintenant ce que c'est que le *mètre cube*.

E. — Le *mètre cube*, c'est le volume d'un cube dont les côtés ont un *mètre* de longueur.

I. (tenant en main un cube taillé dans une betterave, etc.) — Quelle est la forme de ce corps ?

E. — Ce corps est un *cube*.

I. — Le volume de ce corps est-il un *mètre cube* ?

E. — Non, monsieur.

I. — Que faudrait-il, pour que le volume de ce cube fût un *mètre cube* ?

E. — Il faudrait, pour cela, que les côtés eussent la longueur d'un *mètre*.

I. — Vous n'avez pas oublié comment on appelle la ligne suivant laquelle deux faces se rencontrent ?

E. — La ligne de rencontre de deux faces s'appelle une *arête*.

I. — Par combien d'arêtes est limitée chacune des six faces ?

E. — Chacune des six faces est limitée par quatre arêtes.

I. — Il y a par conséquent combien de fois quatre arêtes ?

E. — Il y a six fois quatre arêtes ou vingt-quatre arêtes.

(Les autres élèves font des signes de dénégation.)

I. — Cependant cela me paraît fort clair aussi ; on vient de dire qu'il y a six faces à ce corps, et chacune de ces faces est limitée par quatre arêtes, et si les résultats de la table de multiplication sont exacts, six fois quatre font vingt-quatre.

E. — Pardon, monsieur, il y a erreur.

I. — Comment cela ?

E. — Il est bien vrai qu'il y a six faces à ce corps et que chaque face est limitée par quatre arêtes, mais chacune des arêtes sert à limiter *deux* faces, par conséquent il n'y a que la moitié de vingt-quatre arêtes ou douze arêtes.

I. — Vous avez raison, mon ami. — Ainsi combien y a-t-il de faces ? et combien d'arêtes ?

Si vous comparez ces arêtes entre elles, que remarquez-vous ?

E. — Je remarque qu'elles sont égales.

I. (montrant une face.) — Combien y a-t-il d'arêtes qui limitent cette face ?

E. — Il y en a *quatre*.

I. (montrant une autre face) : — Et celle-ci ?

Qu'est-ce que nous avons dit tout à l'heure de ces arêtes ?

Ainsi les arêtes qui limitent ces faces sont égales ; et les faces elles-mêmes, comment sont-elles l'une par rapport à l'autre ?

E. — Les faces sont aussi égales entre elles.

I. — Eh bien, en comparant les autres faces à ces deux-ci, vous remarquerez facilement... ?

E. — Qu'elles sont toutes égales entre elles.

I. — Quelle est la forme de chacune de ces faces ?

E. — Chacune de ces faces à la forme d'un carré.

I. — Qui peut maintenant me répéter ce que nous avons dit sur ce corps ?

E. — Ce corps a six faces et douze arêtes. Les faces, ainsi que les arêtes, sont égales entre elles. — Les faces ont la forme d'un carré.

I. (en montrant un coin.) — Comment appelle-t-on cette partie du corps ?

E. — On appelle cette partie-là, un *coin*.

I. — Comptez les coins, et dites-moi combien il y en a à ce corps ?

E. — Il y a *huit* coins à ce corps.

I. — Ajoutez cette réponse à celle que vient de donner Nicolas, et répétez le tout encore une fois, vous, Simon.

Un corps, terminé par six faces carrées qui sont égales entre elles, et qui par leur combinaison déterminent 12 arêtes et 8 coins, s'appelle un *cube*.

Dites maintenant ce que c'est qu'un *cube*.

Les arêtes d'un cube se nomme aussi *les côtés du cube*.

On se sert, pour mesurer les volumes, du volume d'un cube dont les côtés ont un *mètre* de longueur, et on donne au volume de ce cube le nom de *mètre cube*.

Qui peut me dire maintenant ce que c'est que le *mètre cube*.

E. — Le *mètre cube*, c'est le volume d'un cube dont les côtés ont un *mètre* de longueur.

I. (tenant en main un cube taillé dans une betterave, etc.) — Quelle est la forme de ce corps ?

E. — Ce corps est un cube.

I. — Le volume de ce corps est-il un *mètre cube* ?

E. — Non, monsieur.

I. — Que faudrait-il, pour que le volume de ce cube fût un *mètre cube* ?

E. — Il faudrait, pour cela, que les côtés eussent la longueur d'un *mètre*.

I. — Supposons que la longueur des côtés soit égale à un mètre, que le volume de ce cube soit ainsi l'unité de volume ou mètre cube, à quoi serait alors égale la surface de l'une des faces :

E. — La surface de l'une des faces serait alors égale à un mètre carré.

I. (Montrant un des côtés.) — Puisque, comme nous le supposons, ce côté est égal à un mètre, si je le divise en dix parties égales, à quoi sera égale une de ces divisions ?

E. — Une de ces divisions sera égale à un *décimètre*.

I. (opère cette division du côté au moyen d'un couteau ; ensuite, il montre sur la même face le côté opposé à celui dont il vient de parler et il continue.) — A quoi, d'après notre supposition, ce côté est-il aussi égal ?

E. — Ce côté-là est, d'après notre supposition, aussi égal à un mètre.

I. — Si je le divise de la même manière que celui de tantôt, à quoi sera égale une des parties ?

E. — Une de ces divisions sera égale à un *décimètre*.

I. (opère sur le côté dont il vient de parler, de la même manière qu'il a fait tantôt, et il indique ensuite, au moyen du couteau, chaque point de division ainsi obtenu sur ce côté, correspondant à celui qui lui est opposé sur l'autre côté.) — Combien y aura-t-il de parties déterminées dans notre face ?

E. — Il y aura ainsi dix parties déterminées dans la face.

I. (après avoir coupé le cube suivant chaque ligne de division obtenue sur cette face.) — En combien de parties le cube est-il divisé ?

E. — Le cube est divisé en dix parties.

I. — Quelle est la longueur d'une de ces parties ?

E. — La longueur d'une de ces parties est d'un mètre.

I. — Et la largeur ?

E. — D'un mètre.

I. — L'épaisseur est-elle aussi égale à un mètre ?

E. — Non, monsieur, l'épaisseur est égale à un *décimètre*.

I. — Vous voyez que toutes ces parties que nous avons obtenues ont un mètre de longueur, un mètre de largeur et un décimètre d'épaisseur ; elles sont par conséquent... ?

E. — Elles sont égales entre elles.

I. — Nous appellerons chacune de ces dix parties égales, dans lesquelles notre cube a été divisé, *une tranche*.

(Montrant une de ces tranches). Si je voulais maintenant diviser cette tranche en dix parties égales, que faudrait-il faire ?

E. — Il faudrait d'abord diviser deux côtés opposés appartenant à une même face de cette tranche, en dix parties égales, ensuite joindre chaque point de division obtenu sur l'un des côtés à celui qui lui correspond du côté opposé, et par toutes ces lignes de division, couper la tranche, et vous auriez dix parties égales.

I. — Je vais faire ce que vous venez de dire ; examinez. J'ai maintenant décomposé ma tranche en dix parties égales qui ressemblent à de petites règles, et que nous désignerons pour cela sous le nom de *réglettes*.

Si, comme vous le voyez, une tranche me donne par cette division dix réglettes, combien en aurons-nous en divisant les dix tranches ?

E. — Nous aurons dix fois dix, ou cent réglettes

I. — Quelle est la longueur de chacune de ces réglettes.

E. — Chacune de ces réglettes a un mètre de longueur.

I. — Et la largeur ?

E. — La largeur est d'un décimètre.

I. — Et l'épaisseur ?

E. — Également d'un décimètre.

I. — Quelles sont donc les dimensions de chacune de ces cent réglettes ?

E. — Chacune de ces cent réglettes a une longueur d'un mètre, une largeur d'un décimètre, et une épaisseur d'un décimètre.

I. — Elles sont donc entre elles... ?

E. — Elles sont égales entre elles.

I. — Nous ne sommes pas encore au bout ; — attention à ce que je vais faire. (L'instituteur coupe une réglette en dix parties égales, et demande après : — Qu'ai-je fait ?

I. — Vous avez partagé une règle en dix parties.

I. — Et quelle est la longueur de chacune de ces parties ?

E. — La longueur de chacune de ces parties est un décimètre.

I. — La largeur ?

E. — Un décimètre.

I. — L'épaisseur ?

E. — Également un décimètre.

I. — Combien chacune de ces parties a-t-elle de faces ?

E. — Chacune de ces parties à six faces.

I. (montrant bien aux enfants une des faces) — Quelle est la longueur et la largeur de cette face ?

E. — Cette face a un décimètre de longueur et un décimètre de largeur.

I. — Chaque côté de ce petit corps est donc égal... ?

E. — Chaque côté est égal à un décimètre.

I. — (en montrant une autre partie) Voyez-vous une différence entre cette partie-ci et celle que nous venons d'examiner ?

E. — Non, monsieur ; cette partie est égale à la première.

I. — Eh bien, il en est ainsi pour toutes les parties que nous avons obtenues par cette dernière division. Les parties sont donc égales entre elles.

Quelle forme ont les faces de ces petits corps ?

E. — Ces faces sont des carrés.

I. — Combien d'arêtes présente chacun d'eux ?

E. — Chacun d'eux a douze arêtes.

I. — Et combien de coins ?

E. — Huit coins.

I. — Qui peut me répéter tout ce que nous avons dit sur ce petit corps ?

E. — Ce corps a six faces égales et carrées, douze arêtes égales et huit coins.

I. — Vous rappelez-vous encore comment nous avons nommé un corps qui réunit ces qualités ?

E. — Nous avons appelé ce corps un cube.

I. — Oui, c'est juste, c'est un cube ; mais tantôt nous avions un cube

donc chaque côté avait un mètre de longueur, et nous appelions pour cette raison le volume de ce cube un *mètre cube* ; celui-ci a des côtés qui n'ont qu'un décimètre, comment appellera-t-on son volume ?

E. On le nomme probablement un *décimètre cube*.

I. — Si chaque côté avait une longueur d'un centimètre, quel serait le volume ?

E. — Ce serait un centimètre cube.

I. — Oui, c'est cela ; on prend toujours pour unité de volume, le volume d'un cube, et pour former le nom de cette unité de volume, on place le mot *cube* après le nom qui indique la longueur du côté.

Qu'est-ce donc qu'un mètre cube ?

Qu'est-ce qu'un décimètre cube ?

Qu'est-ce qu'un centimètre cube ?

Qu'est-ce qu'un millimètre cube ?

Nous avons vu tantôt que chacune des parties dans lesquelles le cube primitif a été divisé en dernier lieu est un cube ayant pour côté un décimètre, dont le volume est par conséquent un *décimètre cube* ; nous avons vu aussi qu'une des cent réglettes nous en a donné dix ; je voudrais bien savoir maintenant combien le cube entier nous donnerait de ces parties ?

E. — Le cube entier nous donnerait mille de ces parties, d'où il résulte que le mètre cube vaut mille décimètres cubes.

I. — Et un décimètre cube, combien vaudra-t-il de centimètres cubes ?

E. — Un décimètre cube vaut mille centimètres cubes.

I. — Si un décimètre cube vaut mille centimètres cubes, combien un mètre cube ou mille décimètres cubes vaudront-ils donc de centimètres cubes ?

E. — Un mètre cube vaudra mille fois mille centimètres ou un million de centimètres cubes.

I. — Pourriez-vous maintenant me nommer les multiples du *mètre cube* ?

E. — Les multiples du mètre cube sont : le *décamètre cube*, l'*hectomètre cube*, etc.

I. — Et quels sont les sous-multiples du *mètre cube* ?

E. — Les sous-multiples du mètre cube sont : le *décimètre cube*, le *centimètre cube*, etc.

I. — Combien chacune de ces unités vaut-elle de fois l'unité immédiatement inférieure.

E. — Chacune de ces unités vaut mille unités de l'espèce immédiatement inférieure.

I. — Je dois vous faire observer, mes chers élèves, que les multiples du mètre cube ne sont pas usités ; on fait seulement usage du mètre cube et de ses sous-multiples. Nous nous occuperons, dans la prochaine leçon, de quelques problèmes de la vie usuelle dans la solution desquels vous aurez l'occasion de me prouver que vous avez bien compris le sujet que nous venons de traiter.

X. — MÉTHODE DE CALLIGRAPHIE.

BUT.

Éveiller l'attention et piquer la curiosité ; développer le sentiment esthétique et par conséquent exercer une influence salubre sur le sentiment moral ; tenir l'intelligence en activité pendant la leçon ; former le jugement, exercer l'œil et la main ; faire acquérir une expéditive convenable, une écriture belle et bien lisible.

INTRODUCTION.

L'écriture est l'art de représenter par des signes connus, que l'on appelle *caractères* ou *lettres*, les sons qui forment le langage.

Il a fallu une longue suite de siècles et même une civilisation avancée pour que des peuples appartenant à la plus haute antiquité aient découvert ce procédé, dont l'honneur est revendiqué par les Égyptiens pour Hermès et Thot, par les Phéniciens pour Cadmus.

Quoi qu'il en soit de ces prétentions à une découverte qui a dû se produire chez différentes nations, il importe de ne pas confondre l'écriture populaire, celle que nous connaissons, avec les systèmes hiéroglyphiques et symboliques employés par différents collèges de prêtres.

Dans le système hiéroglyphique des Égyptiens, par exemple, on reproduisait d'abord des images matérielles,

pour les symboliser ensuite en les appliquant à des idées abstraites.

Mais l'usage ne pouvait adopter qu'un mode d'écriture plus rapide, plus facile, mieux à la portée de toutes les intelligences, mode d'écriture presque universellement employé, qui consiste à assigner aux lettres une forme connue, de manière à composer des mots, et par l'assemblage de ces mots, des phrases, expression des idées.

Peu importe que ces signes convenus de l'écriture se gravent sur la pierre ou sur le bois; peu importe qu'ils soient tracés avec la pointe d'un styilet sur des tablettes de cire, ou peints sur le papyrus égyptien, sur le parchemin de Pergame, ou bien que la plume d'oie ou métallique, trempée dans l'encre, les écrive sur nos papiers de chiffons; peu importe, le procédé est toujours le même : il s'agit de disposer les lettres de manière que l'œil les saisisse dans leurs détails et leur ensemble, pour lire de suite ce que l'on a voulu exprimer.

Par l'écriture, qui exige une méditation plus profonde que l'expression orale, nos pensées acquièrent plus de netteté, et sans elle, le développement, le perfectionnement de la langue devient plus difficile.

Notre mémoire ne peut pas retenir tout ce que nous voulons conserver; d'ailleurs, cette faculté s'affaiblit avec l'âge : sans le secours de l'écriture, nous serions embarrassés dans maintes circonstances.

L'écriture doit être considérée comme une connaissance indispensable aujourd'hui à toutes les conditions sociales. Par ce moyen, des personnes séparées peuvent se communiquer mutuellement leurs sentiments, leurs impressions. Aussi reconnaît-on tellement son utilité, que, même dans

les classes inférieures de la société, c'est presque une chose honteuse que de ne pas savoir écrire.

En considérant l'art d'écrire comme l'art de représenter, au moyens de signes visibles (les lettres), nos pensées et nos impressions, de même que nous entendons par l'art de parler celui de manifester nos idées, au moyen d'articulations (les sons), on peut diviser l'enseignement de l'écriture en *trois exercices principaux*, sur lesquels il importe de fixer l'attention.

Ces points sont :

1° *L'écriture considérée au point de vue du beau (esthétique), la calligraphie ;*

2° *L'écriture considérée au point de vue de la prononciation et de la grammaire, l'orthographe ;*

3° *L'écriture considérée au point de vue des idées et de la liaison de ces idées ou le style, la rédaction*

Nous prions nos lecteurs de ne pas oublier la division que nous venons d'établir. Nous n'avons à nous occuper ici que de

LA CALLIGRAPHIE.

Nous ne pouvons pas cependant admettre le mot *calligraphie* dans toute son acception ; nous sommes forcé par notre but de nous astreindre à ce qu'il offre d'applicable à l'enseignement de nos écoles primaires et moyennes.

Cela posé, nous entendons par *calligraphie*, l'habileté de tracer d'une manière lisible et agréable à l'œil les lettres de l'alphabet, en les lisant entre elles conformément aux règles de l'esthétique.

Il est presque impossible d'exiger des enfants de nos écoles qu'ils deviennent des calligraphes.

Mais autre chose est d'écrire nettement, lisiblement, avec goût ; ce résultat, on peut l'obtenir dans toute école bien dirigée, pourvu que l'instituteur suive une marche rationnelle et qu'il mette de bons modèles sous les yeux de ses élèves.

Le procédé à suivre pour l'enseignement de l'écriture (*calligraphie*) requiert, avant tout, de la coordination dans les exercices ; elle sera simple et bien graduée, précédée d'exercices tendant à former *l'œil et la main* de l'élève, et à procéder ensuite de manière que les enfants ne se bornent pas à copier machinalement les lettres, mais parviennent à raisonner ces lettres et leurs parties, pour les reproduire ensuite avec connaissance de cause.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

CHAPITRE PREMIER.

I. — EXERCICES PRÉLIMINAIRES.

A. — *Exercices préliminaires pour le corps.*

1° *Exercices préliminaires pour le maintien convenable du corps.*

2° *Exercices préliminaires pour la pose de la main et des doigts.*

3° *Exercices préliminaires dans l'emploi de l'ardoise et de la touche.*

Pour pouvoir acquérir un trait de main assuré, ferme, et en même temps facile, il importe que, en écrivant, les enfants ne soient pas gênés, et que les bancs et les pupitres permettent aux élèves d'y être placés à l'aise ; l'avant-bras droit devra, de toute nécessité, reposer sur le pupitre, et cela de manière à pouvoir faire les mouvements sans obstacle.

Il ne suffit pas que les enfants ne soient pas serrés sur les bancs, mais il convient aussi que la partie supérieure du pupitre soit assez large, afin de pouvoir placer l'ardoise ou le cahier à distance voulue du corps pour l'approcher ou l'éloigner au besoin.

La partie supérieure (la tablette) du pupitre ne doit pas

non plus avoir une inclinaison trop forte; celle-ci ne doit jamais dépasser *trois à quatre* centimètres.

Les ardoises ne seront pas trop petites; les touches auront la longueur voulue, c'est-à-dire, qu'elles dépasseront la main de quelques centimètres.

Quand au maintien du corps, on observe ceci : les jambes reposent dans leur position naturelle. Il ne convient pas de les croiser l'une sur l'autre.

La poitrine un peu courbée en avant, la tête droite et à 15 centimètres au moins du pupitre.

Le bras droit se place dans la direction du côté gauche, tandis que le bras gauche repose sur le pupitre dans la direction opposée et un peu de haut en bas. Cette position oblige l'élève à toucher légèrement le pupitre du côté gauche; la main gauche est placée en partie sur l'ardoise (cahier) pour la tenir. Le pouce un peu courbé, se place du côté gauche contre la touche (plume); l'index occupe le dessus de celle-ci de manière à longer l'ongle du médus. L'index, dans sa position sur la touche (plume), empêchera celle-ci de glisser; il en dirigera en outre les mouvements.

L'annulaire sert de support au médus; il est un peu courbé en dedans, reposant sur l'auriculaire qui forme l'appui de la main entière.

B. — *Exercices préliminaires sur la planche noire et sur l'ardoise.*

Exercices au moyen de points : voir Manuel de l'élève, 1^{re} partie, planche 1.

a) Un point.

b) Deux points dans diverses positions, l'un sur l'autre.

- c) L'un à côté de l'autre, obliquement.
 - d) Trois points.
 - e) Quatre points dans différentes positions.
 - f) Cinq points dans différentes positions.
- 2^e Exercices au moyen de lignes :
- a) Deux points l'un à côté de l'autre, ou l'un au dessus de l'autre, et réunis par une ligne droite.
 - b) 2, 3, 4, 5, 6 lignes droite issues d'un seul et même point.
 - c) Une ligne horizontale.
 - d) Une ligne verticale.
 - e) Des lignes obliques de droite à gauche et de gauche à droite dans des directions différentes.
 - f) Deux lignes parallèles, des lignes horizontales, verticales et obliques.
 - g) 3, 4, 6 lignes parallèles, non parallèles.
 - h) Deux lignes droites qui se touchent à une de leurs extrémités.
 - i) Deux lignes droites qui se coupent.
 - k) Des angles aigus.
 - l) Des angles droits.
 - m) Des angles obtus.
 - n) Joindre deux points donnés par une ligne courbe.
 - o) Des lignes courbes dont les extrémités sont ouvertes par en haut et par en bas.
 - p) Une ligne courbe dont les extrémités sont ouvertes en bas, à gauche, à droite.
 - q) Réunir une ligne droite à une ligne courbe dans des directions et à des distances différentes.
 - r) Joindre des courbes à des courbes.
 - s) Des lignes flammes.
 - t) Des lignes ondulées.

u) Des nœuds, des nœuds allongés, des boucles.

3° Exercices au moyen de lignes ombrées.

a) Des lignes fines.

b) Des lignes grosses.

c) Des lignes fines grosses.

d) Des lignes grosses-fines.

e) Des lignes fines-grosses-fines.

f) Des lignes grosses-fines-grosses.

L'instituteur doit lui-même tracer sur la planche noire les différentes figures que les enfant ont à reproduire. Ceux-ci à leur tour, doivent bien regarder, bien examiner, ce qui leur sert de modèle, et à cette fin, il importe d'attirer leur attention sur les différentes parties qui composent telle ou telle figure, d'en indiquer le nom. Après avoir effacé la figure qui a été tracée sur la planche noire, un des élèves est désigné pour reproduire à la craie cette figure, tandis que les autres enfants suivent attentivement pour être à même d'indiquer les défauts ou les erreurs commises par leur camarade. Après plusieurs répétitions, tous les enfants traceront sur leur ardoise la figure indiquée et y apporteront autant de soin et de précision que possible.

Pendant que les enfants sont ainsi occupés, l'instituteur circule, et intervient à gauche et à droite en distribuant des avis, des conseils, selon le besoin.

Il est très-important que les élèves comprennent leur tâche avant de commencer le travail. A cet effet, il faut les obliger à exposer verbalement ce qu'ils ont à faire, et ne pas leur permettre de placer la touche sur l'ardoise avant d'être entièrement certain que les enfants en ont une représentation intérieure tellement exacte, qu'ils sont

à même d'en indiquer les parties constituantes sans avoir le modèle sous les yeux.

Il est à remarquer que le temps employé à ces exercices préliminaires n'est point perdu, et nous rappellerons aux instituteurs que si l'on néglige ces premiers exercices, on formera difficilement de bons calligraphes. Qu'on le sache bien, le maintien du corps, la pose des doigts et de l'ardoise (cahier), sont des choses qui méritent l'attention du maître, et dont dépendent en grande partie les progrès des élèves.

Il s'agit de se hâter lentement et de ne pas abandonner les exercices que nous avons indiqués avant que la main n'ait acquis une certaine force et de la souplesse.

II. — EXERCICES D'ÉCRITURE PROPREMENT DITS.

PREMIÈRE PARTIE.

Écriture au moyen de la touche et de l'ardoise, pourvue de lignes auxiliaires.

A. — *Les lettres minuscules d'après leur analogie et leur dérivation.*

1° Les dérivés de la lettre *i* dans l'ordre suivant :

i, u, t, l, b, r.

2° Les dérivés de la lettre *n* dans l'ordre suivant :

n, m, r, v, w, p, h, k.

3° Les dérivés de la lettre *c* dans l'ordre suivant :

c, e, o, a, d, q, g, x.

4° Les dérivés de la lettre *l* dans l'ordre suivant :

l, b, h, k, f, s.

5° Les dérivés de la lettre *j* dans l'ordre suivant :

j, y, q, z, s, p, f.

6° Les lettres irrégulières dans l'ordre suivant :

s, z, ss.

B. — *Les lettres majuscules d'après leur analogie et leur dérivation.*

1° Les dérivés de la lettre C dans l'ordre suivant :

C, O, Q, G, T, X, H, E.

2° Les dérivés de la lettre S dans l'ordre suivant :

S, L, I, J, H, K, V, W, T, F, P, B, R, D.

3° Les dérivés de la lettre A dans l'ordre suivant :

A, M, N.

4° Les dérivés de la lettre V dans l'ordre suivant :

V, U, N, X, Y, Q.

5° Les lettres irrégulières :

Z, B, R, L, M, N, X, Z.

C. — *Les chiffres arabes, d'abord d'après leur dérivation, et puis dans l'ordre naturel.*

a. — D'après leur analogie (dérivation).

1. Le chiffre 4.
2. Le chiffre 7.
3. Le chiffre 3.
4. Le chiffre 2.
5. Le chiffre 5.
6. Le chiffre 3.
7. Le chiffre 0.
8. Le chiffre 9.
9. Le chiffre 6.
10. Le chiffre 8.

b. — Dans l'ordre naturel.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

D. — Les signes de ponctuation.

- 1° Le point.
- 2° Deux points.
- 3° La virgule.
- 4° Le signe d'interrogation.
- 5° Point et virgule.
- 6° Point d'interrogation.
- 7° Les guillemets.
- 8° Les parenthèses.

E. — Les chiffres romains.

I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, L, C, D, M.

F. — Ecriture de^f syllabes composées de lettres minuscules,

en observant la liaison convenable des lettres, la distance entre celle-ci et leur inclinaison.

Dans l'ordre qu'on a observé pour l'explication des lettres.

G. — *Écriture de mots qui commencent par une lettre majuscule, dans l'ordre qu'on a observé dans l'explication de ces lettres.*

DEUXIÈME PARTIE.

Écriture à la plume, dans des cahiers pourvus d'un réseau de lignes auxiliaires.

Les exercices préliminaires indiqués dans la première partie de la méthode ont déjà contribué à former l'œil et la main ; ils avaient particulièrement pour but de familiariser avec les divers éléments qui constituent les lettres de l'alphabet et de rendre l'élève apte à tracer ces lettres sur l'ardoise en leur donnant une forme convenable.

Mais dès qu'il s'agit d'écrire sur le papier, il importe d'avoir recours à d'autres exercices pour habituer l'enfant à manier la plume et pour donner aux mouvements des doigts, de la main et du bras, l'assurance et la souplesse nécessaires.

A cet effet, nous regardons les exercices préliminaires suivants comme efficaces pour vaincre toutes les difficultés que présentent ordinairement les premiers essais de l'écriture sur le papier.

Disons encore que ces exercices peuvent se faire d'abord à l'aide d'un crayon, ensuite avec une plume sans encre, et

après, lorsque l'enfant aura saisi le mouvement, avec une plume trempée dans l'encre.

Il nous reste enfin à faire remarquer qu'on peut, pour ne point occasionner une trop grande dépense en papier, faire exécuter tous ces exercices sur des cahiers qui ont déjà servi, et qui sont remplis d'écriture.

Nous distinguons trois genres principaux d'exercices préliminaires, selon les mouvements du bras, de la main ou des doigts.

I. Exercices ayant pour principe les mouvements du bras légèrement soulevé.

II. Exercices reposant sur les mouvements du poignet.

III. Exercices ayant pour base les mouvements des doigts.

1^{er} *Exercice*. — Mouvement du bras et de la main sans mouvements des doigts dans la direction horizontale et oblique, comme fondement de l'inclinaison dans l'écriture.

2^m *Exercice*. — Mouvements de la main et du bras dans diverses directions pour acquérir de l'assurance et de la hardiesse.

3^m *Exercice*. — Mouvements libres du bras et de la main. — Des figures courbes.

4^m *Exercice*. — Des nœuds allongés.

5^m *Exercice*. — Mouvements de la main également sans déplacer le bras.

6^m *Exercice*. — Mouvements des doigts. — Principe d'ombrage.

FORMATION DES LETTRES.

1^o Formation de lettres composées d'éléments basés sur les exercices préliminaires faits jusqu'ici.

2° Liaison de lettres différentes par rapport à leurs éléments constituants.

3° Formation de lettres et de nœuds allongés alternativement.

4° Lettres et traits.

5° Formation des lettres dans la position perpendiculaire l'une par rapport à l'autre.

Ces différents exercices souvent répétés auront exercé l'élève au point qu'il puisse écrire des mots et des phrases avec des lettres minuscules.

A. En procédant de nouveau à l'application des lettres à la planche noire, on doit les diviser en quatre groupes :

1° *Lettres minuscules qui ne dépassent pas les lignes moyennes.*

2° *Lettres minuscules qui dépassent seulement la ligne moyenne d'en haut.*

3° *Lettres minuscules qui dépassent seulement la ligne moyenne d'en bas.*

4° *Lettres minuscules qui dépassent les deux lignes moyennes.*

B. Les lettres majuscules divisées, d'après leur étendue, en deux groupes :

1° *Lettres majuscules qui s'étendent depuis la ligne moyenne d'en bas jusqu'à la ligne extrême d'en haut.*

2° *Lettres majuscules qui s'étendent depuis la ligne extrême d'en haut jusqu'à la ligne extrême d'en bas.*

C. Ecriture de mots commençant par les lettres majuscules.

D. Ecriture de phrases entières.

E. Ecrire dans le cahier sur des lignes simples.

F. Les chiffres arabes.

G. Les signes de ponctuation.

H. Tableau comparatif des trois genres d'écriture anglaise.

TROISIÈME PARTIE.

Différents genres d'écriture.

- 1° L'écriture ronde.
- 2° — coulée.
- 3° — batarde.
- 4° — belge.
- 5° — gothique.

CHAPITRE II.

MANIÈRE DE DONNER L'EXPLICATION DES DIFFÉRENTES LETTRES.

Le premier principe dans l'enseignement de la calligraphie est celui-ci :

Les enfants doivent saisir clairement et bien exactement toutes les parties qui constituent les lettres, ainsi que la manière de réunir ces parties pour en former des lettres.

La représentation intérieure que les enfants se font des lettres doit être *intuitive, claire, exacte*, de telle sorte qu'ils soient en état de reproduire les lettres, en se rendant bien compte de leur travail, d'après le modèle qu'ils se tracent intérieurement.

Quant à la manière dont l'instituteur expliquera les lettres, nous donnons un échantillon dans l'exemple pratique qui suit :

Les lettres se composent des parties suivantes :

i.

Cette lettre se compose d'une liaison qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut ; d'un jambage qui descend jusqu'à la ligne moyenne d'en bas, où il est un peu courbé, d'une petite liaison qui finit au milieu des deux lignes moyennes ; ensuite d'un point placé au-dessus du jambage à une distance égale à celle qui sépare les deux lignes moyennes.

ii.

Cette lettre est composée de deux *i*, réunis et sans points.

n.

Cette lettre se compose d'une liaison, d'un jambage, et d'une ligne-crochet. Cette dernière commence aux deux tiers du jambage, va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, descend jusqu'à la ligne moyenne d'en bas, et finit au milieu des deux lignes moyennes ; elle est plus grosse au milieu qu'aux deux extrémités.

m.

L'explication de cette lettre peut se donner d'après celle qui précède.

x.

Cette lettre se compose d'une liaison, qui va de la ligne moyenne d'en bas à la ligne moyenne d'en haut où elle

est un peu courbée; ensuite d'un jambage qui y est réuni et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en bas (ce jambage doit être partout de la même grosseur); d'une petite liaison courbée, qui commence aux deux tiers du jambage, et va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut; d'un petit arc, qui commence à la ligne moyenne, en reprenant la liaison, tourne et remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

z.

Cette lettre est composée d'une liaison, d'une ligne-crochet, d'un demi-ovale à droite qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, ensuite d'un petit nœud; ce dernier doit être placé de manière que la ligne moyenne d'en haut le traverse. L'extrémité de la courbe doit toucher à la ligne moyenne d'en haut.

w.

Voir l'explication qui précède.

v.

Les parties qui composent cette lettre sont :

Le point, le demi-ovale à gauche et la liaison. La première partie est placée au deux tiers de la distance qui sépare les deux lignes moyennes.

u.

Il est composé d'un demi-ovale à gauche, d'un demi-ovale à droite, placés de manière à former un oval parfait. On y ajoute une liaison commençant par un point aux deux tiers de la distance des deux lignes moyennes.

a.

Cette lettre est formée d'un ovale parfait, d'un jambage qui touche cet ovale exactement au milieu des lignes moyennes et dont la courbure ne commence qu'à une petite distance de la ligne moyenne d'en bas ; ensuite d'une liaison.

e.

Cette lettre commence, à la ligne moyenne d'en bas, par une liaison qui conduit jusqu'au milieu des deux lignes moyennes ; elle prend la forme d'un demi-ovale à droite, remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, et forme un demi-ovale à gauche.

o.

Lettre composée d'un demi-ovale à droite, qui se termine un peu plus haut que la ligne moyenne d'en bas par un nœud ; ensuite d'un demi-ovale à gauche, qui commence par un petit point placé un peu plus bas que la ligne moyenne d'en haut ; celui-ci touche au demi-ovale de droite au milieu des deux lignes moyennes, où il s'y réunit par un petit trait horizontal.

z.

Cette lettre est formée de deux lignes ondulées qui sont réunies par un trait oblique. L'extrémité des courbes doit toucher les lignes moyennes.

d.

Cette lettre, difficile pour la main peu exercée de l'enfant, se compose d'une liaison, d'une ligne flamboyante

qui commence à la ligne moyenne d'en haut, et qui se termine par un point un peu plus haut que la ligne moyenne d'en bas.

l.

Cette lettre se compose d'une liaison qui va au-delà de la ligne moyenne d'en haut, de la distance d'un demi-jambage, ensuite d'un jambage moyen d'une hauteur égale et double de la distance qui sépare les deux lignes moyennes au-dessus de ces deux lignes. Le jambage est courbé à une petite distance de la ligne moyenne d'en bas.

l.

Se compose d'un *l*, à laquelle on ajoute un petit trait du côté droit à une hauteur d'un demi-corps au-dessus de la ligne moyenne d'en haut.

l.

Lettre dérivée de *l*, à laquelle on ajoute un demi-ovale à droite qui se termine comme ci-dessus, ou par un nœud qui est placé de manière à être traversé par la ligne moyenne d'en haut.

h.

Cette lettre se compose d'une liaison, d'un jambage moyen et d'une ligne-crochet.

h.

Composée d'une sorte d'*h* et d'un ovale allongé qui

commence sur la ligne moyenne d'en haut et qui s'y termine. La hauteur de cette partie est arbitraire.

d.

Se compose d'un ovale et d'un *l* qui touche l'ovale, au milieu des deux lignes moyennes.

l-g.

Ces lettres ne différant de celles que nous venons d'expliquer que par un nœud allongé, nous ne porterons notre attention que sur celui-ci. Le nœud allongé commence à la ligne moyenne d'en bas, par une liaison qui est un peu courbée à droite, à laquelle on réunit, à la ligne extrême d'en haut, un jambage moyen, qui se distingue des autres jambages moyens en ceci : il est un peu courbé à sa partie supérieure, et va toujours en augmentant de grosseur jusqu'à la ligne moyenne d'en bas.

Le point d'intersection doit se trouver sur la ligne moyenne d'en haut.

g.

Lettre composée d'un ovale parfait et d'un jambage moyen d'en bas ; à une distance d'un corps au-dessous de la ligne moyenne d'en bas, doit se trouver une petite liaison.

p.

Voir les explications précédentes.

j, g, y.

Même observation, que pour les lettres *l*, *h*, etc., avec le nœud allongé. Seulement pour le *j*, le *g*, et l'*y* le point

d'intersection doit se trouver un peu plus bas que la ligne moyenne d'en bas.



« Lettre composée d'une liaison, d'un nœud suivi d'un petit arc, d'une ligne oblique fine et d'un nœud allongé. »



« Mon Dieu, que de temps perdu, quelle foule de mots, pour faire connaître aux enfants un *i* ou un *u* ! Ils écriront ici beaucoup d'instituteurs. »

« Ce serait une grave erreur, ce n'est pas là du temps perdu. Agir de la sorte, c'est, au contraire, *gagner du temps*. Quant aux paroles, un instituteur qui prend à cœur le bien-être de ses élèves ne s'en montrera jamais avare : c'est le seul moyen d'atteindre le but. »

Supposons que l'explication de la lettre *i* ait exigé une demi-heure, nous avons du moins la conviction que, pendant ce temps, tous les enfants d'une même classe sont parvenus à une connaissance complète de cette lettre, qu'ils l'ont saisie exactement dans toutes ses parties, et cela d'après l'ordre et suivant les règles indiquées pour écrire un *i* comme il faut.

Les enfants sont alors en état de porter un jugement sur la lettre expliquée, tracée par le premier venu ; ils sont à même de se rendre compte des défauts de cette lettre après l'avoir écrite, et de les corriger convenablement.

Signalons encore quelques avantages qui découlent de cette méthode.

1° L'enseignement donné de cette manière éveille et anime les enfants ;

- 2° Leur intelligence est continuellement en activité ;
- 3° Par cette manière d'agir, ils auront l'occasion de former leur jugement et de s'exercer à l'expression orale ;
- 4° En procédant toujours par intuition, on se conforme à la nature ;
- 5° La calligraphie enseignée de cette manière exclut le mécanisme ; elle habitue l'enfant à ne jamais rien faire sans connaissance de cause. Dirigé de cette façon, cet enseignement sera toujours en harmonie avec les autres branches et tendra, de concert avec celles-ci, vers ce but élevé que l'instituteur ne devrait jamais perdre de vue : *Faire de l'enfant un homme.*

On attendra, pour faire un pas en avant, que les élèves aient bien compris tout ce qui regarde l'exercice qui les occupe. Pour monter d'un degré, nous exigeons qu'ils soient capable d'écrire d'une manière juste, exacte, et cela sans modèle, les lettres du degré immédiatement inférieur.

Les enfants étant parvenus à écrire convenablement quelques lettres, on leur fait écrire des syllabes ou des mots ; mais ces syllabes et ces mots *ne renfermeront que des lettres sur lesquelles on les aura préalablement exercés.*

CHAPITRE III.

DE L'ÉCRITURE SANS LIGNES AUXILIAIRES.

Jusqu'ici les enfants ont écrit à l'aide de lignes ; essayons maintenant de tracer brièvement les moyens de les habituer à marcher sans cette lisière.

Pour assurer la réussite sur ce point, nous conseillons fortement de ne pas procéder trop vite. *Aller par gradation,*

c'est la marche la plus sûre. A cet effet on fera d'abord disparaître la ligne extrême d'en haut; après quelque temps, la ligne extrême d'en bas, et successivement les lignes moyennes. On se gardera cependant de supprimer tout d'un coup la ligne entière. Il sera bien de la faire disparaître peu à peu. Du moment que toutes les lignes auront disparu, on marquera, pour plus de facilité, le commencement et la fin de chaque ligne par un point; un petit point indiquera aux élèves la distance entre les lignes, et conséquemment le nombre des lignes d'une page. Les élèves auxquels cet exercice offrirait trop de difficultés seront l'objet spécial de la vigilance du maître, et ce dernier aura soin de les faire continuer à écrire pendant un certain temps sur des lignes simples. L'expérience nous apprend que les enfants dont l'œil a été convenablement exercé rencontrent très-peu de difficultés.

CHAPITRE IV.

DE L'EMPLOI DES MODÈLES D'ÉCRITURE.

De ce qui précède il résulte évidemment que l'emploi des modèles d'écriture est une chose inutile, et dont on peut se passer sans nuire en aucune façon au progrès des enfants en calligraphie.

Il est cependant des cas où *les bons modèles* offrent certains avantages. Ceux que l'on présente comme tels à l'enfant doivent, pour satisfaire aux besoins de l'enseignement primaire, remplir les conditions suivantes :

1° Le sens des phrases de ces modèles doit être simple, intelligible pour l'enfant et proportionné au degré de développement de son intelligence.

2° Ils doivent renfermer une vérité quelconque, propre à agir soit sur le cœur, soit sur l'esprit, soit sur le sentiment esthétique des élèves.

3° La forme des lettres doit être simple mais gracieuse; chaque lettre prise isolément, ainsi que l'ensemble de l'écriture, doit avoir l'empreinte du bon goût, sans que l'œil soit arrêté par toutes sortes de traits bizarres, prétendus ornements des lettres majuscules. Partout les mêmes dimensions seront rigoureusement observées.

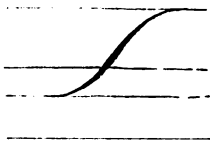
4° Les meilleurs modèles pour les plus avancés consistent, selon nous, dans la copie d'une facture, d'une quittance, etc., et de rédactions de cette espèce.

LEÇON.

SUJET : La lettre majuscule D. — Écrire des mots avec cette lettre.

(Traité avec les enfants de 9 à 10 ans.)

Instituteur. — Nous sommes arrivés à l'écriture des lettres qui ont pour base la ligne flamboyante et qui forment la deuxième catégorie des lettres majuscules. — Il nous reste encore trois lettres de cette catégorie à expliquer. Nous nous proposons de vous faire connaître dans la leçon présente l'une de ces trois lettres qui est la lettre *D*. — Nous allons, pour avoir une connaissance exacte de cette lettre, qui est une des plus difficiles de l'alphabet, procéder, comme toujours, par l'examen des parties prises isolément et ensuite dans leurs rapports entre elles. Voici les quatre lignes auxiliaires. Faites attention et dirigez vos regards vers ma main. (L'instituteur trace sur le tableau la première partie de la lettre *D*.)



Comment avons-nous appelé cette partie dans plusieurs lettres expliquées déjà ?

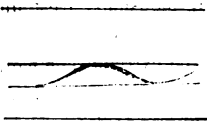
Élèves. — Cette partie s'appelle une ligne *flamme* ou *flamboyante*.

I. — Elle commence ? elle finit ?

E. — Elle commence à la ligne extrême d'en haut et elle finit à la ligne moyenne d'en bas.

I. — Remarquez toujours que la ligne flamboyante est plus grosse au milieu qu'aux extrémités.

La deuxième partie de la lettre que j'ai l'intention de vous expliquer est celle-ci :



A quoi avons-nous dit que cette ligne ressemble ?

E. — Elle ressemble beaucoup à la forme que prend l'eau agitée. — Elle rappelle une onde.

I. — Et précisément pour cette raison comment l'avons-nous désignée ?

E. — Nous l'avons désignée sous le nom de *ligne ondulée*.

I. — Examinez avec attention cette partie de lettre et dites où elle commence ; — jusqu'ou elle remonte ; — jusqu'ou elle descend et ensuite où elle finit.

E. — Cette partie de lettre commence à la ligne moyenne d'en bas, elle remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, elle revient se poser sur la ligne moyenne d'en bas.

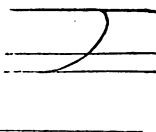
I. — Comparez maintenant cette partie à celle que nous avons étudiée tantôt. — Quelle différence trouvez-vous entre ces deux parties ?

E. — La ligne flamboyante a la direction oblique, la direction des jambages, tandis que la ligne ondulée suit la direction horizontale.

I. — Quelles sont les ressemblances que l'on y remarque ?

E. — Ce sont, en définitive, toutes deux des lignes flamboyantes. Toutes deux sont plus grosses au milieu qu'aux extrémités.

I. — La troisième partie, pour former notre lettre, est celle-ci :



que vous connaissez bien tous ?

E. — Oui, monsieur, c'est un demi-ovale à droite, qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui remonte jusqu'à la ligne extrême d'en haut.

I. — Mais que remarquez-vous quant à la grosseur ?

E. — Il faut que ce demi-ovale à droite soit fin et égal dans toute sa hauteur.

I. — Avant d'aller plus loin, répétons ce que nous avons appris. Vous, Nicolas, combien de parties avons-nous examinées, parties qui doivent entrer dans la composition d'une lettre que nous avons pour objet d'étudier aujourd'hui ?

E. — Nous avons examiné trois parties qui sont : 1^o la ligne flamboyante, 2^o la ligne ondulée et 3^o le demi-ovale à droite.

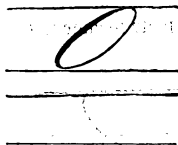
I. — C'est très-bien, mon ami, pour l'énumération des parties ; mais voyons si vous saurez me décrire ces parties avec la même précision ?

E. — La ligne flamboyante commence à la ligne extrême d'en haut et va jusqu'à la ligne moyenne d'en bas ; elle est plus grosse au milieu qu'aux extrémités ; elle doit être un peu couchée en suivant la direction d'un jambage, etc., etc., etc.

La ligne ondulée, etc.

Le demi-ovale à droite, etc.

I. — Il ne nous reste plus qu'une seule partie à examiner ; après cela nous passerons à la jonction des parties pour en former la lettre tout entière. Voici cette dernière partie :



Est-il difficile de découvrir ce que c'est ?

E. — Oh ! non, monsieur, c'est un ovale.

I. — En effet, c'est un ovale. Cependant, il y a quelque chose à re-

marquer sur cet ovale par rapport aux différents ovales que nous avons rencontrés dans la composition de certaines lettres.

E. — Les ovales que nous avons étudiés dans différentes lettres étaient tous placés, ou entre la ligne moyenne d'en haut et la ligne moyenne d'en bas ou, dans les lettres minuscules, entre les deux lignes moyennes.

I. — Et l'ovale que je viens de tracer à la planche noire ?

E. — Cet ovale se trouve entre la ligne *extrême d'en haut* et la ligne *moyenne d'en haut*.

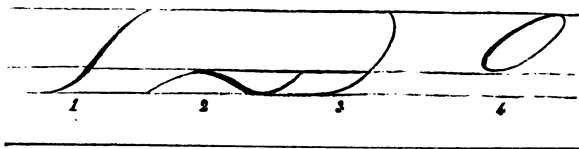
I. — En comparant les deux demi-ovales, ne remarquez-vous rien ?

E. — Je remarque que le demi-ovale de gauche est plus gros que celui de droite.

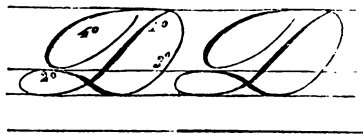
I. — Je vais effacer les quatre parties que nous venons d'examiner et les écrire de nouveau les unes à côté des autres en observant tout ce que vous me direz.

(L'instituteur, après avoir tout effacé, commencera à écrire pendant que les élèves parleront.)

E. — (Tous ensemble :) Faites une ligne flamboyante, qui commence, etc., etc.



I. — Faites maintenant bien attention, je vais réunir les quatre parties et nous verrons quelle lettre cela formera. (L'instituteur écrira la lettre :)



Ainsi quelle est cette lettre ?

Avant de vous faire écrire la lettre *D* sur le cahier, il faut vous

exercer sur l'ardoise, et auparavant, je veux m'assurer si vous m'avez bien compris. A cette fin, Louis, venez ici et tracez la lettre *D* à la planche noire ; et vos camarades rechercheront les fautes que vous pourriez avoir commises.

Ceci fait, les enfants traceront d'abord la lettre sur l'ardoise, ensuite sur le papier, et lorsqu'ils seront parvenus à savoir bien écrire la lettre, ils écriront des mots qui commencent par la lettre *D* et enfin des sentences ou des proverbes dans lesquels il y a des mots écrits avec cette lettre. L'instituteur, pendant que les enfants écrivent, circule dans la classe pour s'assurer si ses élèves se tiennent droits, etc., etc. (Voir les observations à ce sujet, page 469.)

IX. — MÉTHODE DE DESSIN.

BUT.

Développer l'intelligence. Préparer les jeunes gens aux professions industrielles. Procurer à la jeunesse d'agréables passe-temps et des plaisirs innocents. Exercer la main, la rendre plus habile à maint autre exercice, et spécialement à la calligraphie. Habituer l'enfant à être attentif. Exercer la perspicacité. Eveiller l'imagination. inspirer aux élèves le sentiment du beau, former le goût et faire naître chez eux l'amour de l'ordre. Combattre l'oisiveté, et les préserver contre les plaisirs qui gâtent le cœur.

INTRODUCTION.

Les enfants, dès leur bas âge, montrent en général plus de dispositions pour le dessin que pour toute autre branche d'enseignement. Ne voyons-nous pas le bambin de deux à trois ans s'amuser, de son propre mouvement et sans direction aucune, à tracer des lignes et à les réunir pour en former une figure ? D'autres, plus avancés, vont jusqu'à essayer de représenter par une forme quelconque l'objet dont leur imagination s'est préoccupée. On ne doit pas négliger ces dispositions naturelles ; il faut, au contraire, chercher à les développer convenablement.

Une autre considération nous engage à signaler cet enseignement comme devant faire partie du programme d'une bonne école élémentaire, c'est l'utilité du dessin. Les avantages que l'on en retire sont plus grands qu'on ne le pense généralement. Il n'est pas dans notre plan d'énumérer ici *toutes* les circonstances dans lesquelles l'enfant, devenu grand, pourra retirer un profit réel de ses connaissances en dessin ; cependant nous croyons utile d'entrer dans quelques détails, afin de démontrer l'influence qu'exerce cette branche d'enseignement sur le développement intellectuel des élèves ; nous montrerons ainsi jusqu'à quel point elle est en harmonie avec le but final de l'instruction.

L'utilité générale du dessin se résume dans les points suivants :

1° Le dessin produit les plus heureux effets sur la culture de l'esprit en général ; il éveille le sentiment intuitif ; il habitue l'enfant à être attentif ; il exerce la perspicacité, excite l'imagination, inspire le sentiment du beau, forme le goût et fait naître l'amour de l'ordre ; il est très-propre à combattre l'oisiveté, et c'est en outre un excellent préservatif contre les plaisirs qui gâtent le cœur.

2° Il contribue efficacement à développer l'intelligence.

3° Il procure beaucoup d'agrément dans la pratique et il est la source de mille plaisirs innocents. Par le dessin, nous parvenons à conserver le souvenir des objets qui nous ont laissé des impressions agréables.

4° Le dessin exerce la main ; il la rend plus habile à maint autre exercice, et spécialement à la calligraphie.

On est généralement d'accord sur la nécessité d'introduire dans les écoles primaires l'enseignement du dessin ; mais on diffère d'avis sur le temps à consacrer à cette

étude. La question est celle-ci : Faut-il combiner cette branche d'enseignement avec d'autres, ou faut-il y consacrer spécialement une ou plusieurs heures par semaine ?

Voici mon opinion à ce sujet :

La plupart des écoles élémentaires, celles de la campagne surtout, se trouvent dans des conditions telles que l'on est obligé d'économiser le temps. Ici, sans méconnaître l'importance du dessin, on ne peut le considérer que comme une branche accessoire, à laquelle il est impossible de consacrer une ou plusieurs heures fixes par semaine. Il faut donc s'en occuper lorsque le temps et les circonstances le permettent. Ceci nous semble d'autant plus facile, que l'organisation de l'école exige des matières différentes pour occuper convenablement les enfants. Par exemple, pendant que l'on traite du style avec l'une des divisions, on peut exercer l'autre au dessin.

Tout établissement monté sur une plus grande échelle que l'école primaire doit, au contraire, nous paraît-il, admettre l'enseignement du dessin dans son programme comme une branche essentielle, enseignée à des heures déterminées et en nombre suffisant.

Les jeunes gens, qui, au sortir des écoles des villes, entrent immédiatement dans la vie réelle, sont ordinairement destinés à apprendre un métier ou un art quelconque, pour lequel le dessin est plus ou moins nécessaire.

Un enseignement donné par occasion et uniquement afin d'occuper utilement les élèves, ainsi que nous le disions plus haut, n'atteindrait pas ici le but et ne suffirait pas à cette catégorie de jeunes gens.

Il faut encore tenir compte de ceci : En général, en fait d'esthétique, on se montre plus exigeant pour les jeunes

gens de la ville que pour ceux dont la destination probable est de vivre dans les champs. Ce que l'on demande à ces derniers, c'est de se montrer bons cultivateurs ; on n'ira pas les chicaner sur leur plus ou moins de goût pour le beau, pour les formes élégantes.

En résumé, nous croyons l'avoir suffisamment prouvé, l'enseignement du dessin constitue une branche d'une haute importance pour beaucoup d'établissements : la méthode employée pour parvenir au but qu'on se propose d'atteindre mérite donc toute notre attention.

Un travail mécanique, sans aucun plan tracé d'avance, produirait ici, comme dans toute autre branche, de minces résultats. Même dans les écoles de campagne, où l'étude du dessin est un accessoire, un accident, il est néanmoins indispensable d'adopter un plan, une marche progressive, d'aller du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au composé. Que l'on se garde, avant tout, d'un enseignement machinal, mécanique ; cet enseignement tue l'esprit et empêche le développement intellectuel. Il est nécessaire, à mon avis, de mettre d'abord sous les yeux des enfants ce qu'ils auront à reproduire sur l'ardoise ou sur le papier ; ils travaillent ainsi en pleine connaissance de cause. Cette manière de procéder offre d'ailleurs une ample matière à des entretiens instructifs avec eux. En se traçant un plan pour l'enseignement du dessin, l'instituteur aura égard au degré d'avancement des élèves, à la différence des sexes, à leur vocation future, aux circonstances probables dans lesquelles il se trouveront au sortir de l'école et enfin à leurs dispositions naturelles. D'après toutes ces considérations, je regarde comme impossible de représenter un plan, une méthode universelle de dessin, c'est-à-

dire une marche à suivre dans toutes les écoles. Il suffira d'indiquer les exercices principaux et les plus élémentaires.

CHAPITRE PREMIER.

INDICATIONS GÉNÉRALES DES EXERCICES FORMANT LE COURS DE DESSIN.

Tous les exercices de dessin se résument en deux classes, savoir :

1° Ceux qui ont pour but de développer l'habileté technique ;

2° Ceux qui tendent à perfectionner le sentiment du beau, l'esthétique.

On pourrait encore les combiner pour en former une troisième classe ; les exercices technico-esthétiques.

Les exercices techniques précèdent dans tous les degrés les exercices esthétiques.

I. — On commence par le *point*, et l'on passe ensuite à la *ligne*. — On fera réunir plusieurs points *placés dans différentes positions* et à *des distances différentes*. Ces exercices ont spécialement pour but de former l'œil.

II. — *Les lignes droites dans différentes directions et à des distances diverses.*

Il ne sera pas sans importance d'appeler immédiatement l'attention des enfants sur la *grosseur des lignes*. Généralement, on a le tort grave de glisser trop rapidement sur les exercices relatifs aux lignes. Les lignes sont les éléments du dessin. Du moment que ces éléments sont défectueux, que l'étude en est manquée, on ne peut guère attendre de bons résultats.

III. — *Les lignes courbes dans les différentes positions et à des distances diverses.*

IV. — *La division des lignes.*

V. — *Quelques combinaisons des lignes (Dessin des formes géométriques.)*

Les premiers essais dans ces combinaisons se font au moyen de lignes droites, comme plus faciles à tracer que les courbes. On fait ensuite réunir des lignes courbes entre elles, et enfin des lignes droites avec des lignes courbes ; nous avons donc :

VI. — *Combinaison ou réunion de lignes droites. (Réunion de plusieurs figures.)*

VII. — *Combinaison ou réunion de lignes courbes.*

VIII. — *Combinaison ou réunion de lignes droites et de lignes courbes.*

Ces exercices procurent une grande diversité de sujets et ils peuvent être considérés comme une transition au

IX. — *Dessin en contour de différents objets.*

En réunissant quelques lignes, on parvient à représenter, par exemple, une maison, une porte, une fenêtre, un pont, une casquette, une lampe, et une infinité d'autres objets.

Le dessin en contour doit nécessairement précéder le dessin ombré. Plus tard on se verrait arrêté si l'on avait négligé ou abandonné trop tôt les exercices de contour.

L'instituteur ne doit pas trop promptement exciter ses élèves à dessiner un paysage ou toute autre composition, où souvent se montre le travail du maître plutôt que celui de l'élève.

Il est un principe général, c'est qu'il ne faut pas faire dessiner à l'élève des choses au-dessus de sa portée, et hors

de proportion avec son degré d'avancement. Ou il échouera dans la reproduction du modèle, ou bien le maître devra venir dans une trop grande proportion à l'aide de son disciple ; dans ce dernier cas, l'élève finirait par se faire illusion et par croire réellement sienne l'œuvre de son instituteur.

Si l'on veut, par l'enseignement du dessin, développer l'intelligence de l'enfant, il faut provoquer en lui une activité d'esprit entière et soutenue. Que l'on juge d'après cela combien est vicieuse la méthode qui consiste exclusivement à copier des modèles ! D'une part, l'élève est assujéti à un travail purement mécanique : d'autre part, il n'y a guère lieu, dans la vie ordinaire, à l'application de ce genre de talent. Si, dans les leçons de dessin, les élèves ont été abandonnés à eux-mêmes, livrés à leurs propres inspirations, ceux d'entre eux qui entreront dans la carrière des arts ou des métiers éprouveront moins de difficulté à créer de nouvelles formes, à tracer de nouvelles figures. Le rôle de l'instituteur consiste à aider l'élève dans la recherche des idées, jusqu'à ce que ce dernier soit de force à pouvoir créer de son propre chef.

Une fois les élèves bien exercés au dessin de contour, on passera

- X. — Au *dessin ombré*; et à la fin
 XI. — Au *dessin de perspective*.

Nous le ferons encore remarquer ici, il serait insuffisant de faire copier des modèles représentant des objets dessinés d'après les principes de la perspective ; il faut au moins donner aux élèves les indications principales concernant les règles fondamentales de la perspective.

Il est difficile de déterminer le point où il faudra con-

duire les élèves dans cette branche ; cela dépendra des dispositions naturelles et du temps consacré à cette étude.

Quant à l'époque où cet enseignement doit commencer dans une école primaire, à notre avis, le dessin proprement dit peut être abordé dans la division moyenne ; les exercices préliminaires commencent à être enseignés dans la division inférieure ; ce sont les mêmes que nous avons proposés pour l'enseignement de la calligraphie. (Voir la *Méthode de calligraphie.*)

CHAPITRE II.

MÉTHODE DE DESSIN PROPREMENT DIT.

L'œuvre de la science, c'est de coordonner les expériences des hommes, de combiner les résultats de leurs réflexions et de leurs recherches, pour en former des systèmes ; mais l'enfant, le jeune homme, doit apprendre et étudier, comme si ces systèmes n'existaient point. Pour que l'esprit se développe, il ne lui suffit pas de s'approprier d'une manière purement passive ce qui existe, il faut encore qu'il fasse tous ses efforts pour trouver par lui-même.

L'art est parvenu à reproduire la nature et ses créations dans les salons, dans les meubles, sur les tapisseries, etc. ; mais pour concevoir la nature dans l'art et l'art dans la nature, il est indispensable que l'élève apprenne comme si l'art n'existait pas.

Pour devenir un homme dans la force du terme, il faut que l'homme sans savoir et sans expérience suive en général une voie rationnelle. En ce qui concerne le dessin, la voie rationnelle est celle qui conduit de l'objet à l'image

qui doit le représenter. Il n'est par conséquent pas rationnel cet enseignement du dessin qui consiste à faire tracer, sur un tableau, les différentes formes dont l'art s'est emparé, en faisant ensuite tout au plus l'application de ces formes aux objets mêmes ; il faut, à l'inverse de cette marche, conduire les enfants à trouver eux-mêmes ces formes, en leur faisant observer attentivement les productions de la nature ou de l'art.

L'enseignement du dessin sera rationnel, si les enfants parviennent à représenter ces formes au moyen de lignes sur l'ardoise ou sur le papier, et à créer d'eux-mêmes des formes analogues.

La méthode à suivre sera par conséquent celle-ci :

1° Faire analyser des produits de la nature et de l'art, à l'effet d'initier les enfants aux éléments des formes principales des corps.

2° Faire comprendre *ces formes* et les faire reproduire.

3° Faire l'application des connaissances acquises à la représentation des objets naturels qui sont à la portée des enfants ou d'objets confectionnés dans ce but.

4° Leur faire examiner avec soin des objets d'art pour exercer l'attention et former le goût.

5° Leur faire représenter librement les impressions produites par cet examen.

6° Les exercer à découvrir des formes ou des figures analogues.

Il ne suffit point que l'élève, avant de commencer son travail, soit à même de dire *ce qu'il doit faire*, il faut aussi qu'il sache de *quelle manière* il parviendra à atteindre le but ; il faut qu'il soit en état de s'expliquer avec précision sur l'un et l'autre point. Voici, en quelques

mots, ce que le maître devra observer à cet effet :

Il expliquera clairement à l'élève ce que celui-ci a à faire, et ensuite il le questionnera sur le devoir donné; les enfants répéteront le devoir à leur tour, d'abord individuellement, ensuite simultanément.

Quand à la marche à suivre pour leur indiquer la manière de procéder, elle est diverse :

a. On trace sur la planche noire le dessin à reproduire, tout en expliquant ce que l'on fait; on adresse ensuite aux élèves quelques questions relatives à la figure tracée, pour s'assurer s'ils l'ont comprise; enfin on leur fait résumer en termes clairs et précis le devoir imposé.

b. On indique de vive voix la manière d'exécuter la figure proposée, et, pour éviter tout malentendu, on peut désigner un élève chargé de marquer sur la planche, au moyen de points ou de lignes, la marche à suivre.

c. On oblige les enfants à chercher eux-mêmes le procédé, à l'aide de leur propre imagination. S'ils en trouvent plusieurs, on choisira le plus expéditif et le plus sûr.

Maintenant lequel de ces trois procédés faut-il employer de préférence? On ne peut le dire d'une manière absolue. Cela dépend et du degré d'avancement de l'élève, et du caractère du modèle.

Ainsi traitée, la leçon de dessin est bien loin d'être pour l'instituteur une heure de récréation; elle exige toute son activité et une attention continue. Pendant que les élèves sont occupés à représenter la figure proposée, le maître circulera de l'un à l'autre, pour s'assurer qu'ils travaillent de la manière expliquée; il leur indiquera les fautes, il les corrigera en les questionnant pour leur faire trouver par eux-mêmes le défaut; car il ne suffit pas de dire : *Cela ne*

vaut rien ; — cette ligne n'est pas droite ; — cette ligne est trop large ou trop longue ; la correction doit se faire de la manière la plus minutieuse, avec la plus grande sévérité ; il faut que l'enseignement du dessin tende continuellement à combattre les mauvaises habitudes contractées par l'enfant. L'instituteur comprendra l'importance de ne laisser, sous aucun prétexte, passer la moindre irrégularité. La sévérité de l'instituteur, c'est-à-dire son exigence dans l'enseignement du dessin, doit se transmettre à l'élève qui s'habitue ainsi à juger lui-même sévèrement son travail.

L'instituteur ne saurait trop s'attacher à être bien compris de ses élèves. Beaucoup d'entre eux ignorent absolument ce que c'est que *en haut, en bas, à droite ou à gauche* de leur ardoise. Nous indiquons ici la manière de procéder dans ces exercices préliminaires. (*Voir les exercices préliminaires de la Méthode de calligraphie.*)

Premier exercice. — Les élèves sont placés, ils gardent un maintien convenable, ils ont devant eux leur ardoise, et tiennent à la main droite une *touche* bien taillée. Tous doivent exécuter les commandements de l'instituteur sur le mot *un*.

L'instituteur. — Attention ! Placez la *touche* au milieu de votre ardoise en haut : *un !*

Placez la *touche* au milieu de votre ardoise en bas : *un !*

Placez la *touche* au milieu de votre ardoise à droite : *un !*

Placez la *touche* au milieu de votre ardoise à gauche : *un !*

Placez la *touche* au milieu de votre ardoise, en haut à gauche, à droite en bas, etc., etc.

Deuxième exercice. — Tracez des lignes droites de haut en bas; placez la touche : *un, deux!*

On procédera de la même manière pour faire tracer des lignes de gauche à droite, de droite à gauche, de bas à gauche, de haut à droite, etc.

Troisième exercice. — Les élèves doivent apprendre, par exemple, à tracer une ligne droite et mince, de longueur indéterminée, mais dans une direction donnée.

Bien que, dans ces exercices, on fixe le nombre des lignes à tracer, il ne faut pas limiter le temps à y employer. Il s'agit de faire *bien* et non de faire *vite*. Lorsque les élèves sont en état de faire bien *une fois*, rien ne s'oppose à ce qu'on exige d'eux qu'ils travaillent avec la même précision *une seconde fois*. Revenir souvent sur le même exemple, c'est précisément ce qui rend les élèves habiles; varier les exemples, c'est le moyen de soutenir l'attention. L'instituteur, après avoir tracé une bonne ligne à côté d'une mauvaise, fait trouver, par la comparaison de ces deux traits, les conditions pour qu'une ligne soit bonne, c'est-à-dire, droite, égale, fine. Pendant que les élèves sont occupés à reproduire la chose expliquée, on leur rappelle ce qu'eux-mêmes viennent de reconnaître comme bon.

L'action de l'instituteur se résume donc en ceci :

Tracez douze lignes de la droite d'en haut à la gauche d'en bas, sans déplacer, sans faire avancer la main.

Qu'est-ce que vous devez faire ?

Quelle espèce de ligne deviez-vous tracer ?

Où deviez-vous commencer ?

Dans quelle direction devez-vous aller ?

Placez la touche : *un!* Tracez la ligne : *deux!* etc., etc.

CHAPITRE III.

CONDITIONS EXTÉRIEURES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT
DU DESSIN.

1. La salle destinée à l'enseignement du dessin doit être bien éclairée, assez vaste ; et les élèves seront placés de manière à recevoir le jour du côté gauche.

2. Les pupitres doivent être d'une largeur convenable ; on aura adapté à la partie supérieure une planche de dix à douze centimètres de large pour y placer les solides.

3. Il est préférable d'avoir des sièges isolés ou des bancs que leur poids rend immobiles, afin que le mouvement d'un élève ne gêne pas les autres.

4. La planche ou le papier sur lequel les élèves dessinent doit être parfaitement carré, pour leur faciliter l'appréciation de la direction des lignes.

5. La touche ou le crayon doit avoir une longueur convenable, et être bien taillé ; il ne doit être ni trop mou ni trop dur ; trop dur, il déchire le papier ou laisse des traces sur l'ardoise ; trop tendre, il n'est pas propre à tracer une ligne fine.

6. L'élève doit d'ailleurs être pourvu des objets nécessaires : une règle, un fil, de la gomme, etc., etc.

Nous dirons en terminant que l'on distingue ordinairement trois méthodes différentes dans cette partie de l'enseignement, savoir :

1° *La méthode de dessin d'après les corps naturels.*

Cette méthode, qui a été inventée (si toutefois une méthode peut être inventée) par le célèbre dessinateur

Pierre Schmid, commence, d'emblée et sans aucun modèle, la reproduction des corps de la nature, en admettant, comme figures fondamentales, *la sphère, le cylindre et la niche*.

D'après les comptes-rendus des journaux et des *revues pédagogiques*, cette méthode conduit l'élève au but avec une rapidité et une facilité incroyables.

2° *La méthode de dessin d'après les modèles.*

La seconde méthode que l'on désigne simplement par l'épithète d'*ancienne*, consiste à imposer à l'élève la copie d'une série de modèles concourant graduellement à produire un ensemble. Ce procédé, la chose est évidente, soumet l'enfant à un travail mécanique, et en fait une machine à copier.

Cependant, on ne peut le méconnaître, il est des élèves qui acquièrent par cette méthode une certaine habileté à reproduire une figure quelconque. On peut donc, grâce à son emploi, atteindre l'un des principaux buts de l'enseignement du dessin : le développement du goût la netteté du trait, l'habileté de la main.

3° *La méthode de dessin d'après les formes.*

La méthode de Pestalozzi, enfin, réunit les avantages des deux méthodes que nous venons d'indiquer. Son point de départ est l'enseignement des formes (*Formenlehre*).

L'exercice sur les solides tend d'abord à développer la force productive chez l'enfant ; ensuite la reproduction de bons modèles gradués facilite le dessin des objets réels. Nous n'hésitons point à donner la préférence à cette méthode pour l'enseignement primaire : c'est celle que l'on a adoptée à l'école d'application annexée à l'école normale de Nivelles.

LEÇON.

SUJET : *La hache.*

(Traité avec les enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, vous avez déjà dessiné différents ustensiles de ménage et autres. L'objet que j'ai choisi pour la leçon de dessin d'aujourd'hui présente certaines difficultés. Il suffit, j'espère, de vous avoir prévus pour que vous soyez attentifs et que vous preniez le soin de mettre dans l'exécution du dessin toute l'exactitude et la netteté voulues, afin de produire quelque chose qui mérite le nom de dessin et qui soit digne d'un élève de votre âge. Je tiens encore, comme d'ordinaire, à vous faire trouver, par quelques questions, l'objet à dessiner avant de vous le montrer. Attention donc.

Dans quelle saison sommes-nous à cette heure ?

Élève. — Nous sommes maintenant en hiver,

I. — Nommez-vous, Pierre, les autres saisons en suivant leur ordre.

E. — Les autres saisons sont : le printemps, l'été, l'automne.

I. — Que pourriez-vous me dire, Jean, par rapport à la température dans les diverses saisons ?

E. — La température est très-variable dans les différentes saisons ; en hiver il fait froid, en été, il fait chaud, au printemps et en automne il fait tantôt froid et tantôt chaud.

I. — Et que faisons-nous, en hiver, pour nous garantir contre le froid.

E. — Pour nous garantir contre le froid, en hiver, nous nous chauffons.

I. — Mais pour se chauffer, on peut employer différents moyens. Indiquez-en quelques-uns.

E. — Pour se chauffer on se couvre d'habits épais, on court, on se frotte les mains, on se tient dans une chambre chauffée, etc.

I. — Vous venez de dire qu'on chauffe les chambres, de quoi se sert-on pour faire cela.

E. — Pour chauffer les chambres, on se sert de houille.

I. — Mais pensez-vous que dans tous les pays on chauffe les poêles à l'aide de la houille ?

E. — Non, monsieur, je ne crois pas cela ?

I. — Et pour quelle raison ne rencontre-t-on pas cet usage partout ?

E. — C'est parce qu'il y a des pays qui sont dépourvus de houille, ou bien qui doivent l'acheter fort cher.

I. — Par quel autre combustible remplace-t-on la houille dans ces pays ?

E. — Le plus souvent on brûle du bois.

I. — Vous l'ignorez probablement pas que, même dans les pays où la houille est abondante, les personnes riches préfèrent le bois pour chauffer les salons. Diriez-vous bien pourquoi ?

E. — Parce que, en brûlant du bois, on est moins exposé à salir le salon et les meubles ; en outre, le bois ne répand pas une odeur aussi désagréable que la houille.

I. — C'est cela. — D'où tire-t-on le bois qui sert au chauffage ?

E. — Le bois provient des forêts.

I. — Quel nom générique donne-t-on à ce combustible ?

E. — On l'appelle, je pense, *bois de chauffage*.

I. — Et comment désigne-t-on un seul morceau de bois de chauffage ?

E. — On le désigne par le nom de *bûche*.

I. — Les bûches croissent-elles dans la forêt, telles que vous avez pu en voir.

E. — Non, monsieur, c'est le bûcheron qui les prépare.

I. — Avec quel instrument le bûcheron prépare-t-il le bois de chauffage ?

E. — Il fait cette opération à l'aide de la hache.

I. — Eh bien, mes enfants, c'est de cet instrument que je me propose de vous entretenir aujourd'hui, pour vous rendre aptes à faire un dessin qui représente le mieux possible cet outil ; cependant, pour y parvenir, je considère comme nécessaire de vous le montrer auparavant, et d'attirer votre attention sur les parties, et sur les rapports qu'il y a entre ces parties.

(Il montre aux élèves une hache bien confectionnée.)

Regardez attentivement l'objet que je tiens en main ; qui peut me dire de combien de parties il se compose ?

E. — La hache se compose de deux parties principales, qui sont : la hache proprement dite et le manche.

I. — A quoi sert le manche ?

E. — Le manche sert au maniement de la hache.

I. — De quoi le manche est-il fait ?

E. — Il est fait de bois.

I. — Dans quoi s'enchâsse-t-il ?

E. — Le manche s'enchâsse dans l'anneau de la hache.

I. — La partie dans laquelle le manche s'enchâsse s'appelle *botte*. On dit aussi, au lieu de « *enchâsser*, » — « *s'embotter*, » — *Le manche s'embotte*.

Que remarquez-vous, quant à la forme du fer ?

E. — Pas de réponse.

I. — Je vois que vous êtes embarrassés pour trouver l'expression convenable pour répondre à ma question ; aussi je veux vous venir en aide.

On dit que la partie qui tranche, et que l'on appelle....

E. — Le tranchant.

I. — On dit que le tranchant est *découpé en arc*.

Pourriez-vous me donner quelques raisons pour lesquelles on préfère cette forme à la forme carrée ?

E. — Si le tranchant avait une forme carrée, on frapperait toujours sur la pointe ; il en résulterait deux inconvénients ; ou la pointe serait sujette à se casser, ou du moins l'instrument s'userait inégalement.



I. — Il serait difficile de contester ce que vous venez de dire ; mais il y a encore un autre motif aussi important que celui que vous m'avez indiqué. Ceux parmi vous qui ont déjà dû se servir de la hache doivent avoir remarqué que, lorsque le fer est entré dans le bois....

E. — Ah ! oui, monsieur, c'est pour pouvoir plus facilement arracher la hache hors du bois

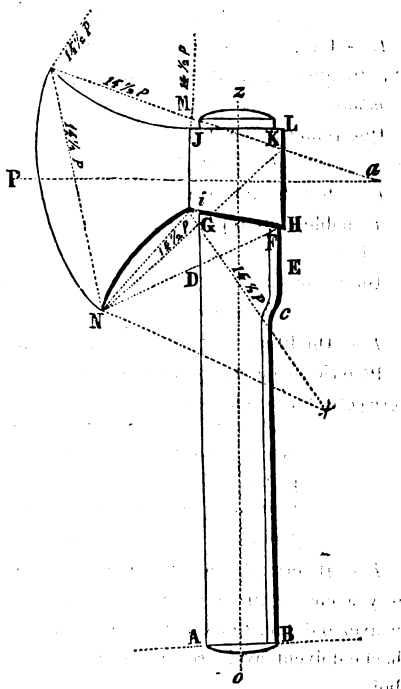
I. — Certainement. — Il suffit de quelques coups de poignet pour la détacher, tandis qu'une hache ayant la forme carrée exigerait plus d'efforts.

Une troisième raison, moins importante que les deux premières, est ?

E. — La forme de la hache *en arc découpé* est beaucoup plus élégante que si celle-ci était *carrée*.

(Ces explications données, l'instituteur montre aux enfants le dessin modèle qui représente avec la plus grande exactitude l'objet de la leçon, et il continue.)

INDICATIONS.	
AB	= 4 p.
AG	= 1 éch. 10 1/2 p.
BC	= 1 éch. 4 p.
DE	= 4 1/2 p.
CF	= 5 3/4 p.
Joindre GF.	
FI	= 5 p.
GH	= 5 p.
GI	= 3 p.
FK	= 5 3/4 p.
JL	= 5 p.
KM	= 3 p.
Joindre MI.	
Joindre LH.	



I. — Que représente le dessin que vous voyez sur cette feuille ?

E. — Ce dessin représente une hache.

I. — Examinez bien cette partie (en montrant, sur le modèle, le manche.)

Quelle différence remarquez-vous par rapport à la grosseur des lignes ?

E. — Je remarque que les unes sont grosses, que les autres sont fines.

I. — Pourquoi cela ?

E. — La grosseur plus ou moins prononcée des unes, indique l'ombre où se trouve la partie ou le côté que ces lignes représentent ; — tandis que les moins marquées indiquent les parties éclairées.

I. — Prenez maintenant papier, crayon et compas. Construisez l'échelle telle que je la ferai au tableau ; divisez-la de la même manière, elle sera un peu moins grande que la moitié de la largeur de votre ardoise. Tracez au bas de votre papier une ligne X Y.

Comment appelle-t-on cette ligne par rapport à ce que nous allons faire ?

E. — Cette ligne s'appelle la base.

I. — Mais, considérée en elle-même ?

E. — C'est une ligne horizontale.

On fera trouver de la même manière les deux autres lignes directrices ou fondamentales *oz* et *Pa*. Il sera inutile de décrire, sous forme de questions et de réponses, la construction entière. Avec le dessin ainsi préparé, et l'annexe contenant les données écrites dans l'ordre à suivre, on possède tout ce qu'il faut pour faire dessiner la hache.

XII. — MÉTHODE DE GÉOGRAPHIE.

BUT.

Donner aux élèves les connaissances les plus importantes en matière de géographie. Stimuler le sentiment religieux en leur indiquant les phénomènes les plus ordinaires de la nature, et en leur faisant reconnaître dans chacun d'eux la haute sagesse et la toute-puissance du Créateur. Dégager l'esprit des préjugés et des superstitions vulgaires. Inspirer l'amour de la patrie, le dévouement au roi ; amener, par un enseignement approprié et bien dirigé, les citoyens futurs à regarder l'établissement des lois et leur exécution comme une chose nécessaire, indispensable au bonheur de la patrie. — Communiquer aux élèves les indications les plus utiles, et quelquefois même indispensables au point de vue de leur éducation en général, et en particulier relativement à la condition d'existence à laquelle ils sont appelés. — Venir puissamment en aide, par la connaissance des lieux, à l'enseignement de l'histoire. — Prévenir la jeunesse contre les décevantes illusions, contre les fourberies des intrigants, contre les mensonges des prospectus à l'aide desquels on abuse si souvent de sa bonne foi et de son ignorance.

INTRODUCTION.

La méthode suivie actuellement encore dans un grand nombre d'établissements, je dirai même dans la grande majorité, pour l'enseignement de la géographie, est le procédé *analytique*. On commence par donner quelques notions générales sur le globe, considéré comme un tout, pour passer ensuite à la division en terres et en mers. Après cela, on partage le monde en cinq parties, et ces parties en contrées que l'on étudie les unes après les autres. Il est important d'avoir une idée de l'ensemble avant d'examiner les détails. Quelques élèves, doués d'une excellente mémoire, parviennent à reproduire tout d'un trait ce qui leur a été dit ; ce résultat, purement mécanique, fait illusion : on se persuade que cette manière de procéder est bonne et rationnelle. On perd de vue que l'élève ne peut parvenir à se créer une idée exacte de la matière que lorsque l'intuition en a complété la représentation intérieure.

Dans les derniers temps, on a employé avec succès le procédé diamétralement opposé, c'est-à-dire la forme *synthétique*. On commence par la *partie* pour arriver à l'*ensemble*, on va du *connu* à l'*inconnu* ; c'est bien là un enseignement élémentaire et non systématique.

La géographie est une science dont la plus grande partie repose sur l'intuition. Puisque peu d'hommes, dans leur jeunesse, ont eu l'occasion de franchir les limites de leur pays, de voir d'autres contrées et de connaître d'autres villes que celles qui se trouvent dans leur voisinage, il est indispensable qu'un enseignement, soit verbal, soit écrit,

vienne compléter les idées restées imparfaites à défaut d'une intuition immédiate. Cependant il importe que ces explications supplémentaires soient également basées sur l'intuition, si l'on tient à donner aux enfants une représentation claire et précise des choses que l'on veut leur apprendre. On profitera donc de l'intuition appliquée à la commune natale et à ses environs, pour faire connaître par analogie d'autres contrées. Ainsi, la connaissance de la nature du sol, des eaux et des produits d'une contrée qui nous est devenue familière servira à faire connaître d'autres contrées sous ces mêmes rapports.

Ainsi, la marche progressive que l'on suit dans tout enseignement doit être adoptée pour la géographie. Nous ne voulons pas ici déterminer d'une manière absolue ce que l'on doit enseigner dans chaque degré. Notre expérience, que nous prenons toujours et avant tout pour guide, nous a démontré les avantages de la division que nous allons indiquer.

Après avoir étudié la localité habitée par les élèves, on en passera en revue les environs. L'enfant s'habitue à remarquer tout ce qui s'offre à ses regards, et l'instituteur rattachera à ces intuitions les explications nécessaires qui peuvent avoir rapport à l'aspect de la contrée, aux plaines, aux collines, aux montagnes, aux vallons, à la fertilité et à la stérilité du sol, aux ruisseaux, aux rivières, aux fleuves, aux canaux, aux marais, etc.

Mais comme chaque pays a ses avantages caractéristiques, que, par exemple, dans tel pays on cultive le tabac et d'autres plantes, tandis que dans tel autre on exploite des minerais, des pierres de taille, le marbre, et que dans une troisième contrée on travaille de préférence le bois,

etc., on attirera l'attention des enfants sur cette diversité dans les industries. On leur fera distinguer les différences qu'il y a entre la ville et le village, entre les occupations des habitants de l'une et de l'autre, etc.

Cette partie de l'enseignement de la géographie sera nécessairement autre pour les enfants des villes que pour ceux des campagnes : c'est à l'instituteur de discerner ce qui convient à ses élèves et de conformer son enseignement aux besoins locaux.

Dans le deuxième cours, c'est la patrie qui fait l'objet principal de l'enseignement géographique. On s'occupera de la division politique et administrative du pays. Les explications porteront successivement sur les points caractéristiques des différentes provinces sous le rapport de leur situation, de leur aspect, de la population, des moyens de communication ; de l'agriculture, du commerce, de l'industrie ; des autorités civiles et ecclésiastiques ; des arts, des sciences et des faits historiques qui s'y rattachent ; des lois, de la constitution et des langues parlées dans le pays. Pour faire naître et développer l'amour de la patrie, on aura soin de faire ressortir combien la Belgique se distingue par ses progrès dans l'industrie, les arts et les sciences ; combien le peuple belge a été, surtout dans les derniers temps, l'objet de l'admiration des autres peuples, en restant fidèle à son roi et aux institutions qu'il s'est données ; combien il s'est toujours signalé par son activité, sa probité, son intelligence, etc., etc.

Dans le troisième cours on étudiera les autres pays de l'Europe. Un champ vaste et fertile s'ouvre ici au maître intelligent. C'est une tâche difficile que de bien choisir ce qui convient aux élèves, et ce choix exige à la fois une

connaissance spéciale de leurs besoins et beaucoup de discernement chez l'instituteur. Quant aux autres parties du monde, on ne peut guère, dans les écoles primaires, se livrer à une étude détaillée ; il suffit d'en donner une description sous forme de résumé, afin de ne point en laisser ignorer les principales particularités et de porter l'attention sur ce qui est d'un intérêt spécial pour les habitants de l'Europe.

La cosmographie, quoique présentant certaines difficultés, ne doit pas être totalement exclue de l'école primaire.

Lorsque l'homme contemple le ciel et la multitude des étoiles, grandes et petites, il reste stupéfait, anéanti et plein d'admiration pour Celui qui réunit en Lui toutes ces perfections, qui, quoique invisible, manifeste son existence et sa volonté par ses œuvres, et dont les cieux racontent la gloire et la grandeur.

Tout le monde connaît par ses propres observations le soleil, la lune, la terre et les étoiles. L'instituteur racontera brièvement et en termes bien intelligibles les découvertes et les observations des astronomes. Il pourra faire comprendre que le soleil est le centre d'un système, et qu'il est accompagné d'un certain nombre d'astres, nommés planètes, qui reçoivent du soleil leur lumière et se meuvent autour de lui. Il parlera ensuite de la distance du soleil à la terre, de celle des étoiles fixes. Il dira pourquoi on ne voit pas les étoiles pendant le jour ; ce que sont d'après l'opinion la plus accréditée, les taches que l'on remarque au moyen de lunettes sur les corps du soleil ; il parlera du mouvement de cet astre autour de son axe. Il dira quelques mots de la lune, de ses phases, des planètes, des éclipses, du jour et de la nuit, des saisons, etc,

Des enfants attentifs et habitués à réfléchir trouveront un charme tout particulier dans ces leçons ; les uns adresseront des questions à leur instituteur ; d'autres, recueillis, garderont le silence, manifestant ainsi leurs doutes sur des choses qui surpassent leur conception. Cette dernière observation prouve à l'instituteur la nécessité de questionner les élèves silencieux, de provoquer de cette façon la manifestation de leurs objections, de rectifier, de compléter leurs réponses si elles manquent de clarté, et de faire pénétrer la vérité dans leurs esprits.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

PREMIER COURS.

Le lieu natal. — La commune. — Le canton. — L'arrondissement. — La province.

Nous venons de dire que l'enseignement de la géographie s'étend, en allant du *connu* à l'*inconnu*, de la maison paternelle au pays natal et ensuite au globe entier. Cependant, à mesure que l'horizon s'élargit, l'intérêt diminue, et par conséquent, les développements doivent se restreindre de plus en plus.

Voici maintenant la marche à suivre dans le premier cours avec des enfants de 9 à 14 ans.

I. — *Le lieu natal.*

- a) Nom du village, bourg, hameau.
- b) Indication des rues, places, ruelles.
- c) Nombre de maisons.
- d) Nombre d'habitants.
- e) Industrie des habitants.
- f) Indication des bâtiments principaux.
- g) Indication des monuments.
- h) Détermination des points cardinaux.

Il est nécessaire qu'avant tout l'enfant connaisse son lieu natal : comme nous le disions dans l'introduction, il y rencontrera à peu près tout ce qu'il peut trouver dans le monde. Par exemple, on y remarque de la terre et de l'eau.

L'instituteur dira, en passant, que la plus grande partie du monde est recouverte par les eaux. Un petit ruisseau qui arrose le jardin de l'école servira à donner une idée des rivières et des fleuves. L'étang qui s'ouvre dans la prairie voisine sera la représentation en petit des lacs et des mers. A une petite élévation de terre connue des élèves on rattachera l'explication des montagnes, des plaines, des vallées, des volcans et des caps. Les variations de la température conduiront à l'explication des climats, etc., etc.

On aura soin de ne rien négliger de ce qui peut offrir une certaine importance. On parcourra le terrain dans tous les sens avec les enfants à l'effet de bien leur en inculquer l'image. Enfin pour pouvoir rattacher à cette première connaissance des connaissances nouvelles, on fixera exactement la situation du lieu natal par rapport au *lever* et au *coucher* du soleil, et on déterminera, à l'aide de ces deux points, les points cardinaux. Dès que l'enfant sera parvenu à pouvoir indiquer ces derniers *dans la nature même*, l'instituteur tracera sur la planche noire une croix représentant le nord, le sud, l'ouest, l'est, avec les lignes intermédiaires, et en déterminant plus tard la situation géographique d'un lieu quelconque, les élèves auront recours à ce moyen intuitif.

II. — *La commune.*

- a) Etendue de la commune (circonscription, indication des localités, hameaux, fermes, etc., qui constituent la commune).
- b) Indication de la situation des différents villages, etc., etc., par rapport au village dans lequel se trouve située l'école.
- c) Indication des bâtiments communaux, tels que l'église, l'école, la maison communale, etc.

- d) Indication des moyens d'existence des habitants de la commune.
- e) Indication du nombre d'habitants de chacune des localités qui constituent la commune.
- f) Les ruisseaux qui traversent le territoire communal.
- g) Indication des biens communaux consistant en forêts, terres, prairies, pâturages, etc.
- h) Indication des communes limitrophes.
- i) Climat.
- j) Nature du sol et produits agricoles.
- k) Industrie et commerce particulier de la commune.
- l) Les autorités communales, et notions sur les devoirs de chaque citoyen comme membre de la commune.

Il serait bon de faire réellement parcourir peu à peu la commune par les enfants; car c'est le seul moyen de leur en inculquer une représentation exacte. Lorsqu'ils auront une connaissance suffisante de la configuration du territoire, on le dessinera en petit sur la planche noire, de manière à pouvoir y indiquer les parties principales.

Par l'énumération des divers produits des trois règnes, l'enseignement de la géographie servira plus ou moins de préparation à l'histoire naturelle. En obligeant les enfants à copier la carte, on leur gravera dans la mémoire les lieux et les objets divers. A cet effet les enfants auront toujours dans la main une feuille de papier sur laquelle ils dessineront le sujet de la leçon à mesure que le maître avancera dans ses explications.

III. — *Le canton.*

- a) Indication du chef-lieu de canton.
- b) Détermination de la situation géographique du chef-lieu de canton par rapport au lieu natal.
- c) Indication de la principale route qui relie la commune au chef-lieu.

- d) Énumération des différentes communes qui constituent le canton, à partir du chef-lieu.
- e) Nombre d'habitants de ces communes.
- f) Rapport des différentes communes avec le lieu natal, par rapport à l'étendue, à la distance, à la situation géographique; routes ou chemins vicinaux.
- g) Produits principaux du canton et de certaines communes.
- h) Principales collines, vallées et cours d'eau.
- i) Examen des choses remarquables qui se trouvent dans le canton.
- j) Quelques notions historiques se rattachant à quelque localité du canton.
- k) Distinction entre le canton de justice de paix et le canton de milice.
- l) Définition de chacun d'eux, et autorités cantonales.

Pour traiter avec fruit les différents sujets que nous venons d'indiquer, il faut bien que l'instituteur soit pourvu d'une carte indiquant les bornes exactes du canton, attendu que les enfants ne peuvent, à l'aide de l'intuition, trouver par eux-mêmes cette circonscription.

Le contour de la carte ayant été dessiné sur le tableau au commencement de la leçon, la carte sera complétée au fur et à mesure de l'étude du canton. Après avoir dit, par exemple, tout ce qu'il y a à dire par rapport au chef-lieu, on passera de l'examen d'une commune à l'autre, en indiquant en même temps par un *rond* ou un *point* la situation du lieu, objet de la leçon. On aura soin d'établir autant que possible des rapprochements entre les communes, le chef-lieu et le lieu natal des enfants. On n'omettra pas les observations relatives aux usines, hauts-fourneaux, moulins, carrières, savonneries, commerce des produits extraordinaires; on dira un mot des diverses fonctions des employés cantonaux. Inutile de dire qu'on ne peut pas

traiter ainsi en détail tous les cantons et que nos indications se rapportent seulement au canton dans lequel est située l'école.

IV. — *L'arrondissement.*

- a) L'étendue et la circonscription de l'arrondissement.
- b) Indication de la situation géographique du chef-lieu de l'arrondissement et son éloignement du lieu natal des élèves.
- c) Indication des divers cantons de justice de paix et de milice de l'arrondissement.
- d) Détermination géographique des chefs-lieux cantonaux, par rapport au chef-lieu de l'arrondissement, et par rapport au domicile des élèves.
- e) Indication des différentes routes qui relient ces chefs-lieux entre eux et avec le chef-lieu d'arrondissement.
- f) Énumération des communes les plus remarquables de chaque canton.
- g) Examen de la ville, chef-lieu d'arrondissement, et des villes, chefs-lieux de canton, sous les rapports suivants : nombre d'habitants, industrie, commerce, art, science, monuments anciens, moyens de communication, etc., etc.
- h) Exploitation principale dans l'arrondissement.
- i) Aspect général de l'arrondissement, et indication des cours d'eau.
- j) Institutions ressortissant de l'arrondissement.
- k) Différence entre l'arrondissement administratif et l'arrondissement judiciaire.
- l) Autorités qui sont à la tête de chacun de ces arrondissements.
- m) Population générale de l'arrondissement.

Quant à la manière de procéder pour l'étude de l'arrondissement, nous n'avons rien à ajouter à nos observations antérieures. Le contour de la carte de l'arrondissement doit

être tracé avec soin, avec indication des endroits déjà étudiés dans le canton.

V. — *La province.*

- a) Étendue, circonscription et aspect général de la province.
- b) Indication du chef-lieu de la province.
- c) Indication des différents arrondissements qui constituent la province.
- d) Indication du chef-lieu de chacun de ces arrondissements.
- e) Détermination géographique du chef-lieu de la province :
 - 1° Par rapport au lieu natal des élèves, 2° par rapport au chef-lieu de l'arrondissement déjà étudié, 3° par rapport aux divers chefs-lieux d'arrondissement de la province.
- f) Détermination des provinces limitrophes.
- g) Moyens de communication du chef-lieu de la province avec les chefs-lieux d'arrondissement.
- h) Énumération des villes et bourgs de la province.
- i) Étude des localités les plus remarquables de la province, en commençant par le chef-lieu de la province.
- j) Quelques notions sur les monuments et les édifices remarquables de la province ; indication des faits historiques les plus importants.
- k) Mœurs, langue, caractère des habitants de la province.
- l) Produits agricoles ou industriels de la province.
- m) Voyages dans les différentes directions de la province par la grand'route, par eau ou par chemins de traverse.
- n) Autorités qui sont à la tête de la province.
- o) Population générale de la province.

DEUXIÈME COURS.

La patrie.

(LE PAYS ENTIER.)

L'instituteur, après avoir tracé le contour du pays sur la planche noire, y marquera ensuite les cantons, les arrondissements et la province étudiée dans les leçons antérieures. Les limites des autres provinces seront ensuite indiquées en se bornant à en citer les noms.

On fera remarquer que les provinces de Luxembourg, de Namur et de Liège sont montagneuses, que les autres sont des plaines et qu'on divise le pays en deux bassins : celui de la Meuse et celui de l'Escaut, déterminés par les affluents de ces deux fleuves.

Une fois les fondements bien posés, comme nous l'avons établi dans ce qui précède, on procédera à un examen *général* du pays, dans le but de familiariser les enfants avec la carte et de leur donner l'intuition totale de *l'ensemble* de leur pays, qu'ils vont bientôt étudier dans ses détails. On peut diriger, dans cet examen préparatoire, l'attention des élèves sur les points suivants.

- a) Indication des bornes de la Belgique.
- b) Détermination de la position de la Belgique, par rapport aux pays limitrophes.
- c) Aspect général du pays, montagnes, plaines, le bassin de la Meuse et celui de l'Escaut.
- d) Climat, nature du sol.
- e) Production et exploitations générales.
- f) Quelques considérations sur l'origine des Belges, leur caractère et leurs mœurs.

- g*) Division politique du pays.
- h*) Indication de chaque province, par son nom propre, en traçant le contour de chacune d'elles sur la planche noire.
- i*) Indication des chefs-lieux de chaque province.
- j*) Situation des provinces les unes par rapport aux autres.
- k*) Indication des bornes de chaque province.
- l*) Rapprochement des provinces : celles qui se touchent, celles qui sont limitrophes, celles qui occupent le centre.
- m*) Situation de chaque province par rapport au pays entier.
- n*) Récapitulation sur la province déjà étudiée en détail.
- o*) Etude spéciale des autres provinces prises isolément.
- p*) Etude des provinces sous le point de vue de leurs rapports entre elles.
- q*) Rapports de distance et de situation des différentes villes remarquables, par rapport :
- 1° A la capitale du pays ;
 - 2° Aux chefs-lieux de province ;
 - 3° Aux chefs-lieux d'arrondissements.
- r*) Moyens de communication :
- 1° Des chefs-lieux de la province avec la capitale ;
 - 2° Des chefs-lieux de la province entre eux.
- s*) Comparaison des diverses provinces, par rapport :
- 1° A l'étendue ;
 - 2° A la nature du sol ;
 - 3° A l'industrie et au commerce ;
 - 4° Aux productions naturelles ;
 - 5° Aux mœurs, au caractère, etc., des habitants.
- t*) Quelques notions historiques générales sur les diverses provinces.
- u*) Etude des montagnes.
- v*) Etude des cours d'eau du pays :
- Les deux fleuves principaux et leurs affluents.
Connaissance de certains termes géographiques nécessaires pour l'étude des fleuves et des rivières.
- w*) Etude des rivières qui ne sont pas des affluents de ces deux fleuves.
- x*) Etude des canaux et rivières canalisées.

- y) Voyages par eau dans les différentes directions du pays.
- z) Etude des différentes lignes de chemins de fer du pays :
- 1° Connaissance du point central des lignes de chemins de fer ;
 - 2° Les principales stations de chemins de fer ;
 - 3° Indication des chemins de fer de l'Etat, et de ceux des sociétés particulières ;
 - 4° Importance et utilité des chemins de fer ;
 - 5° Précautions à prendre dans ces sortes de voyages ;
 - 6° Combinaison de voyages par eau, par chemin de fer et par routes pavées.
- aa) Division ecclésiastique :
- 1° Indication des autorités ecclésiastiques ;
 - 2° Rapport entre la hiérarchie des supérieurs séculiers et celle des supérieurs ecclésiastiques.
- bb) Forme du gouvernement de la Belgique :
- 1° Détermination des différentes formes de gouvernement ;
 - 2° Le roi, la famille royale ;
 - 3° Les ministres, leurs fonctions.
- cc) Les deux chambres :
- Mode d'élection ; cens électoral ; durée du mandat des représentants et des sénateurs ; pouvoir des députés et des sénateurs, etc.
- dd) Le pouvoir judiciaire :
- La cour de cassation, les cours d'appel, les cours d'assises, les tribunaux de première instance.
- ee) L'armée.
- ff) La garde civique.
- gg) La constitution et les principales lois.
- hh) Devoirs des habitants du pays comme bons citoyens.

En étudiant ainsi le pays, les enfants sont préparés à tirer de cette étude des conclusions générales. Tout le monde le reconnaîtra avec nous, l'étude ainsi dirigée procurera de grands avantages pour la vie usuelle. En additionnant le nombre d'habitants de chacune des provinces,

l'élève sera à même de trouver le chiffre total des habitants du pays ; il se représentera une idée juste de l'aspect du pays ; il connaîtra les rapports entre les différentes provinces et les localités les plus importantes ; les différents produits, exploitations, communications, établissements scientifiques, industries, administrations, mœurs, etc., etc. de la patrie. Il est nécessaire de se servir d'une bonne carte. Celle-ci doit être disposée de façon que tous les élèves puissent distinguer facilement les diverses contrées qui y sont dessinées. Un point important, c'est d'assigner à chaque province un fond d'une couleur différente. L'expérience l'a suffisamment constaté, l'emploi des cartes muettes et confectionnées de cette manière favorise singulièrement les progrès des élèves. L'opinion unanime de ceux qui ont fait une étude spéciale de cette branche d'enseignement nous dispense de toute démonstration à cet égard.

Quant aux répétitions, nous insistons sur le moyen suivant :

Exécuter des voyages par terre, sur les fleuves ou sur les canaux ; sur les voies ferrées et les routes pavées ; des excursions à pied à travers les montagnes et les forêts les plus remarquables.

Pendant ces pérégrinations, on aura soin d'appeler l'attention des petits voyageurs sur les points suivants :

- a) La direction à prendre pour arriver au but indiqué.
- b) Les moyens de communication avec l'endroit désigné.
- c) La distance approximative entre le lieu de départ et celui d'arrivée.
- d) Le calcul approximatif des frais de route et du temps nécessaire

au trajet (ces deux points ne pourront être déterminés que lorsqu'on aura précisé le moyen de locomotion à employer.

- e.) Les précautions nécessaires pour obvier à tel ou tel inconvénient, pour surmonter tel ou tel obstacle qu'il est permis de prévoir. (Passe-port, quantité suffisante d'argent, changements de temps, mal de mer, etc.)
- f.) L'indication des routes, des villes, des rivières, des canaux, des chemins de fer, montagnes, et de tout ce qui est digne de remarque.

Ces divers objets fourniront une excellente matière pour les devoirs par écrit. Les relations de ces expéditions fictives formeront en même temps les idées et le style des élèves. Comme un complément obligé du cours de géographie nationale, nous croyons devoir recommander l'enseignement des principales lois, ainsi que l'explication de la constitution du pays. (Voir plus loin les observations à ce sujet.)

TROISIÈME COURS.

Si l'on a suivi, dans les deux premiers cours de géographie, la marche que nous avons indiquée, on pourra alors passer au troisième cours qui commence par quelques notions générales de cosmographie, notions nécessaires pour procéder avec connaissance de cause à la description du globe.

Dans les cours inférieurs et moyens, nous suivions la marche synthétique, en allant du connu à l'inconnu ; maintenant il s'agit de suivre une voie tout-à-fait opposée ; la voie analytique. L'élève, par les notions cosmographiques, doit embrasser la terre dans son ensemble et passer à

l'examen des parties qui constituent le globe. De cette manière, il terminera sa course en revenant à la patrie qu'il envisagera alors comme une des parties constitutives du globe.

L'enseignement de la géographie, finissant ainsi au pays natal, offre cet avantage que l'élève devenu plus raisonnable et ayant l'intelligence plus développée, sera aussi plus à même de comprendre et d'apprécier ce qui, pour lui, doit être la partie du monde la plus importante. L'instituteur s'efforcera de donner à ce cours surtout une forme toute pratique, en ayant égard aux diverses circonstances de la vie ordinaire ; avant de livrer son élève aux vicissitudes de la vie sociale, il doit lui donner aussi quelques avis qui l'aideront à s'orienter sur un terrain où bientôt il devra se mettre en quête des moyens de se procurer une existence honorable.

Pour que les leçons traitant de ces matières soient intuitives et par conséquent intelligibles pour les enfants, il faut se servir d'un globe artificiel. On aura soin de montrer sur ce dernier les différentes parties dont on parle, afin de venir ainsi, par l'intuition et l'exercice, en aide à la mémoire.

Nous devons d'erechef faire observer que dans l'école primaire, l'enseignement de la géographie doit être restreint aux choses les plus nécessaires. L'étude de l'Europe ne doit pas s'étendre au point d'empiéter sur le temps qu'il faut consacrer à l'étude de la géographie du pays. Quant aux autres parties du monde, on se borne aux observations générales les plus essentielles. Le globe artificiel seul ne suffit pas ici, l'emploi des cartes est indispensable. Cependant chaque fois qu'il s'agit de déterminations mathéma-

tiques, ou lorsque l'image de l'ensemble de la terre est nécessaire pour rendre une explication plus claire et plus précise, il faut avoir recours au globe. Les cartes les plus recommandables sont celles qui sont dressées sur une échelle assez grande pour pouvoir être vues de loin ; qui ne sont pas surchargées et qui frappent la vue par leur coloriage. Nous avons déjà recommandé, pour l'étude de la géographie du pays, comme moyen d'une efficacité toute spéciale, l'obligation pour les élèves de dessiner les cartes eux-mêmes. Nous rappelons ici cette recommandation, attendu que par ce moyen ils parviennent à se représenter l'Europe d'une manière intuitive. Aussitôt qu'on a terminé l'étude d'un pays quelconque, on fait des répétitions, et le meilleur procédé, c'est de faire voyager les élèves dans les contrées déjà connues, comme il a été indiqué dans le deuxième cours.

I. — *Notions sur la géographie physique.*

1. La surface de la terre et ses divisions ;
2. Division de l'Océan ;
3. Situation des mers par rapport aux parties du monde ;
4. Les montagnes et les chaînes de montagnes ;
5. Les volcans.

II. — *Division et classification des hommes qui habitent le monde.*

1. Différence entre les hommes d'après leurs qualités physiques, d'après leur origine, leur langue, leur religion, leurs occupations, leurs mœurs et leur civilisation ;
2. Indication des contrées où les différentes races se trouvent ;
3. Peuples civilisés ;
4. Peuples sauvages.

III. — *Différentes formes de gouvernement.*IV. — *Connaissance de l'Europe.*

1. Situation de l'Europe ;
2. Étendue de l'Europe ;
3. Bornes de l'Europe ;
4. Surface de l'Europe ;
5. Nombre d'habitants de l'Europe ;
6. Climat de l'Europe ;
7. Montagnes et chaînes de montagnes ;
8. Division politique de l'Europe ;
9. Les fleuves et les lacs de l'Europe ;
10. Étude détaillée de chacun des États de l'Europe ;
11. Comparaison entre les divers États de l'Europe ;
12. Voyages par eau dans les différentes directions de l'Europe ;
13. Étude des principales lignes de chemin de fer (voyages) ;
14. Récapitulation générale ;
15. Quelques notions historiques par rapport aux différents pays.

V. — *Connaissance générale des cinq parties du monde.*

1. Étude générale de l'Afrique ;
2. Étude générale de l'Asie ;
3. Étude générale de l'Amérique ;
4. Étude générale de l'Australie.

V. — *Cosmographie.*

1. Forme de la terre ;
2. Grandeur de la terre ;
3. Les pôles de la terre ;
4. L'axe de la terre ;
5. L'équateur ;
6. Les tropiques ;
7. Les cercles polaires ;
8. Les zones ;

9. Définition des autres cercles tracés sur la surface du globe ;
 10. Division de ces cercles en degrés, minutes, etc. ;
 11. Longitude et latitude ;
 12. Premier méridien ;
 13. Détermination de la situation géographique d'un lieu quelconque à la surface du globe ;
 14. Exercices pratiques pour déterminer la situation de différents lieux ;
 15. Le soleil et ses rapports avec la terre ;
 16. Rotation de la terre et phénomènes qui en résultent ;
 17. Distance du soleil à la terre ;
 18. Diamètre du soleil, et calcul de sa circonférence, de sa surface et de son volume ;
 19. Révolution de la terre autour du soleil et phénomènes qui en résultent. Les saisons, l'équinoxe.
 20. Écliptique ; inclinaison de l'écliptique sur le plan de l'équateur ;
 21. La lune, le satellite de la terre dans le cours de celle-ci autour du soleil ;
 22. Distance de la lune à la terre ;
 23. Grandeur de la lune. Comparaison avec les dimensions correspondantes de la terre ;
 24. Les phases de la lune ;
 25. Les étoiles ; planètes ; étoiles fixes ; comètes ;
 26. Grandeur des planètes comparée à celle de la terre ;
 27. Considérations morales pour faire comprendre aux enfants les belles paroles du prophète : « Les cieus racontent la gloire de Dieu et le firmament manifeste ses œuvres. »
-

PREMIÈRE LEÇON.

Sujet : *La province de Luxembourg.*

(Traité avec des enfants de 9 à 11 ans.)

Remarque. — Nous recommandons, dans une leçon de ce genre, de ne pas aborder tout à coup le sujet que l'on se propose de traiter. Si les répétitions sont nécessaires dans l'enseignement de toutes les branches indistinctement, elles sont indispensables dans une leçon de géographie. D'ailleurs cette répétition peut être dirigée de manière à présenter toujours le charme de la nouveauté et à servir en même temps d'introduction à la leçon nouvelle. Une carte muette de la Belgique doit se trouver sous les yeux des enfants, et le contour de la province de Luxembourg, sujet de la leçon, sera tracé sur le tableau.

Instituteur. — Par combien de moyens de communication différents pourriez-vous vous rendre de Nivelles à Namur ?

Élève. — Pour aller de Nivelles à Namur, je puis suivre la route pavée par les Quatre-Bras, ou en me rendant d'abord à Manage pour prendre le convoi du chemin de fer de Bruxelles à Namur.

I. Dites-moi comment est situé Namur par rapport à Manage.

E. — Namur est situé par rapport à Manage dans la direction du sud-est.

I. — Quelle est la première *ville* que vous rencontrez avant d'arriver au but de votre voyage ?

E. — La première ville que je rencontre avant d'arriver à Namur, c'est Charleroi.

I. — Racontez tout ce que vous savez par rapport à cette localité.

E. — Charleroi est une ville forte, située dans la province de Hainaut, sur la Sambre. Elle a une population de 8,000 âmes. Cette ville est le chef-lieu d'un arrondissement judiciaire et administratif, d'un canton de milice et d'un canton de justice de paix. L'église de Saint-Louis et la nouvelle prison cellulaire sont les monuments les plus

remarquables dans cette ville. Il y a aussi un collège communal.

I. — Commerce et industrie...?

E. — Les principales branches de commerce et d'industrie des habitants de Charleroi et des environs consistent en houille, clouterie, verrerie, tabac.

I. — Je vois que vous avez bien retenu cela et nous pouvons maintenant continuer notre voyage. Partez donc de Charleroi. Dans quelle direction irez-vous ?

E. — Continuant le voyage par chemin de fer, je me dirige vers le sud-est.

I. — Vous arrivez là bientôt à un endroit assez remarquable par un établissement qui s'y trouve...

E. — C'est la commune de Floreffe, où se trouve le petit séminaire de monseigneur l'évêque de Namur.

I. — Enfin, nous arrivons à Namur. L'étude récente que nous avons faite sur cette ville, ainsi que sur la province du même nom, me fait espérer que vous me donnerez beaucoup de détails sur cette localité. Vous, Élisée, parlez.

E. — Namur est la capitale de la province de ce nom.

I. — Halte ! Quel est par conséquent le fonctionnaire supérieur qui y réside ?

E. — Ce haut fonctionnaire s'appelle M. le gouverneur.

I. — Continuez maintenant.

E. — Namur est le chef-lieu d'un arrondissement judiciaire et administratif, de deux cantons de justice de paix et d'un canton de milice. Sa population est de 25,000 habitants. Les principaux monuments que l'on remarque dans cette ville, sont : les églises de Saint-Aubain, de Saint-Loup, de Notre-Dame ; l'hôtel de ville et les fortifications. Il y a à Namur un athénée royal, un collège dirigé par les pères jésuites, une école moyenne, une académie de dessin. Son industrie consiste en objets en fer, et principalement en coutellerie et dans la fabrication d'étoffes. Sa situation, au confluent de la Meuse et de la Sambre, est charmante, et ses fortifications font l'admiration des visiteurs.

I. — Je vais vous conduire, à cette heure, dans un pays qui vous est encore inconnu. A cette fin, nous allons suivre la route que voici.

(L'instituteur montrera, sur la planche noire, la route de Namur à Arlon.)



Dans quelle direction va-t-elle ?

Ici vous remarquez bien que nous quittons les limites de la province de Namur pour entrer dans quelle autre province ?

E. — Pour entrer dans la province de Luxembourg.

I. — Avant de vous parler de la province de Luxembourg, indiquez-en les bornes.

E. — La province de Luxembourg est bornée au nord par la province de Liège, au sud par la France, à l'ouest par la province de Namur, à l'est par le grand-duché de Luxembourg.

I. — Le sol de la province de Luxembourg est très-montueux. C'est la partie la plus accidentée de notre pays. Une grande partie de son

territoire est couverte de bois. Les habitants de cette province sont en général robustes, courageux, intrépides, laborieux et d'une grande persévérance pour cultiver le sol, qui est très-ingrat. Dans la partie qui avoisine la frontière d'Allemagne (que voici), la langue allemande nest e usage. Dans le reste de la province on parle le wallon et le français. On y trouve une race de chevaux très-renommés, appelés *chevaux ardennais*. On y élève aussi une grande quantité de moutons très-estimés. Les forêts renferment beaucoup de gibier, et les rivières une multitude d'excellents poissons.

Pour ne pas vous exposer à oublier ce que je viens de dire, je vais m'assurer, par quelques questions, si vous avez suivi et retenu la substance de mon récit. Quel est, avons-nous dit, l'aspect général du Luxembourg ?

E. — La province de Luxembourg est en général montagnueuse.

I. — Que savez-vous quant aux habitants de cette province ?

E. — Les habitants de cette province sont robustes et laborieux.

I. — Quelles sont les langues qui y sont en usage ?

E. — On parle dans le Luxembourg l'allemand, le wallon et le français.

I. — Dans quelle partie parle-t-on la langue allemande ?

E. — On parle l'allemand dans la partie qui touche aux frontières de l'Allemagne.

I. — Que présente cette province de particulier par rapport au règne animal ?

E. — Les chevaux et les moutons de cette province sont très-renommés. En outre on y trouve beaucoup de gibier et d'excellents poissons.

I. — Je reprends maintenant le fil du récit et vous engage à me suivre avec une attention soutenue.

En général, le sol du Luxembourg est moins fertile que celui des autres provinces ; cependant la partie qui se trouve au sud de cette rivière, appelée la *Semoi*, produit abondamment presque toutes les céréales cultivées en Belgique. Dans le reste de la province on récolte le seigle, l'avoine, le chanvre et surtout une grande quantité de pommes

de terre. Dans certaine partie on cultive de l'épeautre. Le Luxembourg est surtout riche en productions minérales. Il renferme des mines de fer, de cuivre, des carrières de marbre, de pierres à bâtir, de pierres à chaux; on y trouve surtout beaucoup de carrières d'ardoises; entre autres, celles de Herbeumont et celle de Vieil-Salm.

Attention ! Quelle est la fertilité du sol de la province de Luxembourg ?

E. — Cette province est en général moins fertile que les autres parties du pays.

I. — Est-ce que *toute* la province est dans ce cas ?

E. — Non, la partie qui se trouve au sud de la Semoy est productive.

I. — Que récolte-t-on généralement dans le Luxembourg ?

E. — On y récolte généralement du seigle, de l'orge, de l'avoine, et surtout une grande quantité de pommes de terre.

I. — Ce manque de fertilité à la surface du sol n'est-il pas racheté par autre chose ?

E. — Oui, monsieur, les productions minérales sont d'autant plus abondantes.

I. — Quelles sont les matières minérales que l'on trouve en abondance dans le Luxembourg ?

E. — Dans le Luxembourg on trouve de riches mines de fer, de cuivre; des carrières de marbre, des pierres à chaux, des pierres à bâtir, et surtout des ardoises.

I. — Je vous parlerai dans la leçon suivante de la province de Luxembourg au point de vue de la division politique et administrative; tâchez donc de retenir cela aussi bien que vous avez su retenir les détails que je vous ai déjà donnés sur cette province. Prenez maintenant vos ardoises et vos cahiers de brouillon, et mettez-vous à rédiger convenablement ce que nous avons traité aujourd'hui.

DEUXIÈME LEÇON.

(Suite.)

Comme je vous l'ai annoncé à la fin de la dernière leçon de géographie, aujourd'hui nous étudierons ensemble la province de Luxembourg par rapport à sa division politique et administrative; chose intéressante

pour tous ceux qui ont à cœur de connaître leur pays natal, qui pour eux doit être le point le plus important du monde.

La province de Luxembourg était d'abord beaucoup plus étendue qu'elle ne l'est maintenant. Par suite du traité de 1839, conclu entre la Hollande et la Belgique, toute cette partie à l'est (indiquer sur la carte) que l'on appelle *Grand-duché de Luxembourg*, a été cédée à la Hollande. La province actuelle est divisée en trois arrondissements judiciaires, dont les chefs-lieux sont : *Arlon, Neufchâteau* et *Marche*. Cette province est en outre divisée en cinq arrondissements administratifs, dont les chefs-lieux sont : *Arlon, Virton, Neufchâteau, Bastogne* et *Marche*.

Remarque. — L'instituteur, au fur et à mesure qu'il énumère ces localités, en indiquera la situation par un point ou un rond, à la planche noire, sur laquelle se trouve déjà dès le commencement de la leçon, comme nous l'avons dit plus haut, le contour de la province, objet de la leçon.

Instituteur. — Depuis quand la province de Luxembourg a-t-elle perdu de son étendue ?

Elève. — La province de Luxembourg a perdu de son étendue depuis 1839.

I. — Et par quelle circonstance ?

E. — Par suite du traité conclu entre la Hollande et la Belgique.

I. — En combien d'arrondissements judiciaires la province de Luxembourg est-elle divisée ?

E. — La province de Luxembourg est divisée en trois arrondissements judiciaires.

I. — Nommez le chef-lieu de chacun de ces arrondissements judiciaires.

E. — Les chefs-lieux de ces arrondissements judiciaires sont : *Arlon, Neufchâteau* et *Marche*.

I. — Dites également en combien d'arrondissements administratifs cette province est divisée, et nommez-en les chefs-lieux.

E. — La province de Luxembourg est divisée en cinq arrondissements administratifs, qui sont : les arrondisse-

ments d'Arlon, de Virton, de Neufchâteau, de Bastogne et de Marche.

I. — Répétez tout ce que nous avons dit d'Arlon.

E. — Arlon, capitale de la province, chef-lieu d'un arrondissement judiciaire et d'un arrondissement administratif, d'un canton de milice et de justice de paix.

I. — Puisque Arlon est la capitale de la province, quel est le haut fonctionnaire qui a sa résidence dans cette ville ?

E. — Comme Arlon est la capitale de la province, M. le gouverneur de la province de Luxembourg y demeure.

I. — Que se trouve-t-il encore dans chaque capitale de province ?

E. — Dans chaque capitale de province se trouve la députation permanente.

I. — Qu'entendez-vous par députation permanente (1) ?

E. — La députation permanente est un corps composé de six membres, qui veillent aux intérêts de la province(2).

I. — Dans une autre leçon, je vous ai déjà dit que dans chaque chef-lieu de province se réunissent annuellement, pendant quelques semaines un certain nombre de citoyens, pour prononcer sur tout ce qui touche à l'intérêt de la province ; comment appelle-t-on cette assemblée ?

E. — C'est le conseil provincial.

I. — Et qui est-ce qui désigne les personnes qui doivent faire partie de ce conseil ?

E. — Ce sont les habitants de la province qui désignent les personnes qui doivent composer le conseil provincial.

I. — Et comment appelle-t-on le mode de choisir ces membres du conseil provincial ?

E. — Les membres du conseil provincial sont choisis par élection.

(1) Les enfants sont censés pouvoir répondre à ces sortes de questions, attendu qu'ils ont eu les notions à ce sujet lorsqu'on a traité avec eux les autres provinces qu'ils connaissent déjà.

(2) Si cette leçon se donnait aux enfants appartenant à la province de Luxembourg, on leur ferait connaître *de nom* tous les hauts fonctionnaires de cette province.

I. — Vous rappelez-vous les conditions dans lesquelles on doit se trouver pour pouvoir être élu membre du conseil provincial ?

E. — Pour pouvoir être élu membre du conseil provincial, il faut être *Belge*.

I. — Tous les hommes indistinctement peuvent-ils prendre part à une élection ?

E. — Il faut, pour pouvoir prendre part à une élection, être *Belge* ; il faut payer une certaine somme de contributions, être domicilié dans la province, et enfin jouir des droits de citoyen.

I. — Vous avez dit qu'Arlon est le chef-lieu d'un arrondissement judiciaire et administratif : pourquoi cela ?

E. — Arlon est chef-lieu d'un arrondissement judiciaire, parce qu'il y a dans cette ville un tribunal de première instance. Cette ville est le chef-lieu d'un arrondissement administratif, parce que c'est là que réside le commissaire d'arrondissement.

I. — Pour quelle raison dites-vous qu'Arlon est le chef-lieu d'un canton de milice ?

E. — Arlon est le chef-lieu d'un canton de milice, parce que c'est à Arlon que doivent se réunir les jeunes gens de plusieurs communes pour tirer au sort.

I. — Arlon est situé sur une colline près de la source de la Semoy. (Regardez ici.) Sa population est de 5,671 habitants. Cette ville possède quelques manufactures d'étoffes de laine, et, dans le voisinage, des fabriques de faïence, des tanneries, des forges. Il y a deux églises, l'hôtel du gouvernement provincial, un hôtel de ville, un hôpital, un hospice, un athénée royal, une école communale de garçons et une de filles ; la gendarmerie nationale, la nouvelle caserne, un petit parc qui sert de promenade publique ; le marché d'Arlon, chaque jeudi, et surtout celui du premier jeudi du mois, est très-fréquenté et donne à la ville un mouvement extraordinaire. Les habitants de cette localité se distinguent surtout par la cordialité avec laquelle ils accueillent les étrangers.

Arlon remonte à une très-haute antiquité ; cette ville existait déjà du temps des Romains.

Vers quelle année les Romains ont-ils conquis notre pays ?

Vous rappelez-vous un Romain célèbre qui est venu à la tête d'une armée envahir notre pays ?

E. — Jules César se trouvait à la tête de l'armée romaine en 52 avant J.-C.

I. — Cette ville a été incendiée six fois, prise et saccagée un grand nombre de fois.

Nous allons voir ce que vous avez retenu sur la ville d'Arlon.

Qu'est la ville d'Arlon par rapport à la province de Luxembourg ?

Quelle est sa situation ?

Quelle est sa population ?

Quels sont ses établissements ?

Quelle est son industrie ?

Quel est son commerce ?

Que savez-vous sur Arlon, sous le rapport historique ?

En allant vers l'ouest, nous rencontrons un bourg (ici), qui fait partie de l'arrondissement judiciaire d'Arlon. C'est le bourg d'Etalle avec 1,650 habitants, Etalle est chef-lieu de canton.

Où est situé Etalle par rapport à Arlon ?

E. — Etalle par rapport à Arlon, est situé à l'ouest.

I. — Quelle est la population d'Etalle ?

E. — Etalle a une population de 1,650 habitants.

I. — Remarquez bien qu'Etalle est situé sur une rivière dont je vous ai déjà parlé. Quelle est cette rivière ?

E. — Etalle est situé sur la Semoy.

I. — La distance qu'il y a d'Arlon à Etalle est de deux lieues environ.

Dans l'arrondissement d'Arlon, en continuant à nous diriger vers l'ouest, nous rencontrons encore un bourg (ici) également situé sur la Semoy, et qui s'appelle *Florenville*.

Il me reste très-peu de chose à dire sur cette localité. Ce bourg compte 1,860 habitants ; il est chef-lieu de canton. En nous dirigeant vers le sud-est pour bientôt revenir à Arlon, nous passerons par une localité qui est aussi chef-lieu de canton, situé ici... (L'instituteur représente sur la planche noire par un point la ville de Virton.)

Virton a 1,940 habitants. On y fait un grand commerce de bois. Il y a une école moyenne du gouvernement et un collège communal. En suivant la grande route de communication vers le nord-est, nous ren-

trons dans la capitale de la province. Mais, avant de terminer la leçon, voyons ce que vous avez retenu sur les différentes localités dont je vous ai entretenus.

De combien d'endroits situés dans l'arrondissement judiciaire d'Arlon vous ai-je parlé ?

E. — Vous nous avez parlé de trois localités situées dans l'arrondissement d'Arlon, qui sont : Etalle, Florenville et Virton.

I. — Comment est Florenville par rapport à Arlon, à Etalle, à Virton ?

I. — Lequel de ces endroits est le plus éloigné d'Arlon ?

E. — C'est Florenville qui est le plus éloigné d'Arlon.

I. — Laquelle de ces localités est la plus importante ?

E. — Virton est la localité la plus importante.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce que Virton a une population plus nombreuse que les deux autres localités, que son commerce est plus considérable et qu'il y a une école moyenne du gouvernement et un collège communal.

Remarque. — On traitera de la même manière les autres arrondissements judiciaires ; après quoi on pourra terminer l'étude de cette province par une réflexion du genre de celle-ci :

Vous voyez, mes enfants, que d'un côté la province de Luxembourg est mal partagée sous le rapport de la culture, mais qu'en revanche le Créateur a caché dans son sein, à l'intérieur de la terre, une véritable richesse, cette quantité considérable de matières minérales qui donnent un moyen d'existence aux Luxembourgeois.

TROISIÈME LEÇON.

COSMOGRAPHIE.

SUJET : *Les différentes phases de la lune.*

(Traité avec les enfants de 12 à 14 ans.)

Nous ferons observer que les élèves, par des leçons antérieures, sont censés en état de répondre aux questions suivantes que nous poserons

dans un but de répétition avant d'aborder le sujet indiqué en tête de cette leçon. Ces questions donneront en même temps un moyen d'apprécier la force intellectuelle et les connaissances acquises sur cette matière.

Instituteur. — Quel a été l'objet de la dernière leçon de cosmographie ?

Elève. — Dans la dernière leçon de cosmographie, nous avons parlé de la terre.

I. — C'est bien vrai, mais je désire une réponse plus précise.

E. — Nous avons étudié les différents mouvements de la terre.

I. — Combien la terre a-t-elle de mouvements ?

E. — La terre a deux mouvements : le mouvement de rotation et le mouvement de révolution.

I. — Combien de temps emploie-t-elle pour son mouvement de rotation ?

E. — La terre fait son mouvement de rotation en 24 heures.

I. — Et pour accomplir son mouvement de révolution ?

E. — C'est en 365 jours et 6 heures environ que la terre accomplit son mouvement de révolution.

I. — Qu'avons-nous dit du mouvement de rotation ?

E. — Ce mouvement produit le jour et la nuit.

I. — Et le mouvement de révolution ?

E. — Il produit les saisons.

I. — Je ne vous demanderai pas aujourd'hui des explications à ce sujet, vos devoirs par écrit m'ont prouvé que vous l'avez suffisamment compris. Mais avant d'entamer un nouveau sujet, j'ai des raisons pour vous poser encore quelques questions répétitives.

Vers quelle époque de l'année avons-nous les jours les plus longs

E. — Les jours les plus longs viennent dans le mois de juin.

I. — Combien de fois, pendant une année, les jours sont-ils égaux en durée aux nuits.

E. — Deux fois par année les jours ont la même durée que les nuits.

I. — Pourriez-vous préciser l'époque ?

E. — C'est au 21 mars et au 21 septembre que les jours ont une durée égale à celle des nuits.

I. — Outre le soleil, n'y a-t-il pas d'autres corps qui éclairent la terre ?

E. — Oui, monsieur, il y a encore les étoiles et la lune.

I. — Eh bien, mes élèves, c'est de la lune que je me propose de vous parler aujourd'hui, et dans quelques leçons suivantes.

Au premier aspect, nous pourrions prendre la lune pour un globe de feu : il n'en est pas cependant ainsi ; la lune est un corps opaque, c'est-à-dire sans transparence. Par elle-même elle n'a pas de lumière ; celle qu'elle envoie à la terre, elle l'emprunte au soleil. Cela n'est pas trop difficile à comprendre : il vous est déjà arrivé, sans doute, de faire réfléchir la lumière du soleil dans un miroir. Eh bien, dans ce cas, qu'est-ce qui se passe ? Dans cette salle, par exemple, les rayons solaires ne peuvent se porter directement sur ce mur ; cependant si j'avais un miroir, et si je l'exposais aux rayons du soleil, ces rayons se réfléchiraient dans mon miroir qui, à son tour, les renverrait sur le mur, où vous apercevriez un petit espace très-éclairé. Cette lumière que vous remarqueriez sur le mur, serait-ce la lumière du miroir ? Certainement non. Elle parvient uniquement au mur par l'intermédiaire du miroir. Il en est de même de la lune : par elle-même elle n'a pas de lumière, mais elle reçoit les rayons du soleil et les revoie sur la terre.

Par conséquent lorsque la lune brille pendant la nuit sur notre horizon, recevons-nous encore les rayons du soleil ? Oui, n'est-ce pas ? par l'intermédiaire de la lune, indirectement.

Passons maintenant à un autre point.

N'avez-vous jamais rien remarqué à la surface de la lune ?

E. — Oui, monsieur, j'ai remarqué qu'il y a des taches à la surface de la lune.

I. — On a cru longtemps que les taches qu'on remarque à la surface de la lune étaient des mers ; on avait donné à ces prétendues mers différents noms, tels que *mer des Crises*, *mer de la Sérénité*, etc. Aujourd'hui les hommes qui s'occupent spécialement de la science de l'astronomie croient que ces taches ne sont pas des mers, mais de profondes vallées dans lesquelles les rayons du soleil ne pénètrent pas.

Le perfectionnement du télescope a permis, depuis, d'explorer la lune d'une manière plus particulière; le grand télescope d'Herschel, célèbre astronome du XVIII^e siècle, transportait l'observateur à quelques lieues de cet astre. On a reconnu, à l'aide de ce télescope, que la surface de la lune est un sol bouleversé, couvert de montagnes de plus de deux lieues d'élévation, de vallées et de profonds abîmes.

Plusieurs astronomes ont aussi prétendu qu'il y avait des volcans dans la lune, et que les aérolithes, qui sont, comme vous le savez, des pierres qui tombent du ciel, n'étaient que des pierres lancées par les volcans de la lune.

On a cru longtemps aussi que la lune était habitée et cette opinion a encore aujourd'hui beaucoup de partisans. D'autres prétendent que la lune est dépourvue d'atmosphère. Or, sans atmosphère, des êtres d'une nature semblable à la nôtre ne pourraient pas y vivre. En second lieu, la lune employant $29\frac{1}{2}$ jours pour faire son mouvement de rotation, les jours et les nuits de la lune sont de 14 et de 15 de nos jours; or, pendant une nuit de 15 fois 24 heures, il doit y faire un froid insupportable.

Vous voyez, par tout ce que je viens de vous raconter, que les savants ne sont pas d'accord à ce sujet; mais ces conjectures n'en ont pas moins reçu l'assentiment de plusieurs hommes qui, par leur savoir, se sont acquis une réputation européenne.

La lune a aussi une grande influence sur notre globe; c'est son attraction qui soulève les eaux de la mer et produit ainsi les marées. Elle exerce enfin une certaine influence sur la température de la terre. On a remarqué que les pluies sont ordinairement plus abondantes lors de la pleine lune et qu'elles diminuent lors de la nouvelle lune.

La lune est à peu près 49 fois plus petite que la terre dont elle est éloignée d'environ 86,000 lieues; je dis environ, car, comme vous le verrez tout à l'heure, elle est tantôt plus rapprochée et tantôt plus éloignée.

Voilà que je vous ai donné quelques notions sur la lune en général, notions qui vous ont paru assez intéressantes; mais il ne suffit point d'avoir entendu tout cela, il importe aussi de le retenir, et à cet effet je vais vous adresser quelques questions pour m'assurer si je puis,

dans la leçon prochaine, entreprendre de vous parler d'un autre point relativement à cette planète.

Qu'est-ce que la lune ?

E. — La lune est un corps opaque.

I. — Pourquoi dites-vous que la lune est un corps opaque ?

E. — On dit que la lune est un corps opaque, parce qu'elle n'est point transparente.

I. — Pourriez-vous me prouver cela par un phénomène que vous avez remarqué pendant l'été ?

Qu'est-il arrivé, par exemple, au soleil, le 28 juillet dernier, vers 2 heures après midi ?

E. — Le 28 juillet dernier, nous avons eu une éclipse de soleil.

I. — Avons-nous encore vu tout le soleil pendant l'éclipse ?

E. — Non, monsieur ; au milieu de l'éclipse on ne voyait plus qu'une faible partie du soleil.

I. — Quelle en était la cause ?

E. — La cause de ce phénomène était que la lune se trouvait justement entre la terre et le soleil.

I. — Eh bien, si la lune avait été transparente, cela se serait-il passé ainsi ?

E. — Non, si la lune avait été transparente, nous aurions pu voir le soleil à travers la lune.

I. — La lune a-t-elle une lumière qui lui soit propre ?

E. — La lune n'a point de lumière qui lui soit propre.

I. — Cependant elle nous paraît brillante ; d'où lui vient donc cette lumière ?

E. — Cette lumière lui vient du soleil.

I. — Lorsque, pendant la nuit, la lune brille sur notre horizon, recevons-nous encore la lumière du soleil ?

E. — Certainement, d'après ce que vous nous avez dit tantôt.

I. — Comment cela se fait-il donc ?

E. — La lune reçoit les rayons du soleil et les renvoie sur la terre.

I. — Qu'a-t-on pensé longtemps des taches qu'on remarque à la surface de la lune ?

E. — Pendant longtemps on a cru que les taches que l'on remarque à la surface de la lune étaient des mers.

I. — Cette opinion était-elle fondée ?

E. — Non ; d'après les découvertes postérieures, on a reconnu que cette opinion n'était pas fondée.

I. — Que croit-on maintenant par rapport à ces taches ?

E. — On croit maintenant que ces taches sont des montagnes, des vallées et des abîmes profonds.

I. — A l'aide de quoi a-t-on reconnu cela ?

E. — On a reconnu cela à l'aide du télescope du célèbre astronome Herschel.

I. — Est-il plus raisonnable de croire, ou que la lune est habitée, ou qu'elle n'est pas habitée ?

E. — Il est plus raisonnable d'admettre qu'elle n'est pas habitée.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce que l'on croit que la lune est dépourvue d'atmosphère ; or, sans atmosphère, des êtres d'une nature semblable à la nôtre ne pourraient pas y vivre.

I. — Quel grand phénomène attribue-t-on encore à la puissance de la lune ?

E. — On attribue encore à l'influence de la lune les marées et des changements de température.

I. — Savez-vous ce qu'on entend par *marées* ?

E. — On entend par *marée*, le flux et le reflux de la mer.

I. — Et que voulez-vous dire par *flux* et *reflux* de la mer ?

E. — Le *flux* est l'action de monter que fait l'eau de la mer ; le *reflux* est l'action de descendre que fait l'eau de la mer après son *flux*. Ces deux actions se font alternativement et dans un temps déterminé.

I. — Quel est le volume de la lune par rapport à celui de la terre ?

E. — Le volume de la lune est environ la quarante-neuvième partie du volume de la terre.

I. — Quelle est la distance de la lune à la terre ?

E. — La lune est éloignée de la terre d'environ 86,000 lieues.

I. — Cette distance est-elle toujours la même ?

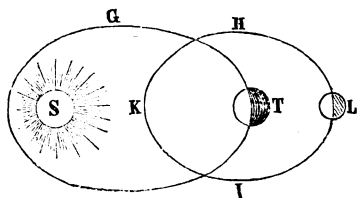
E. — Non, la lune est tantôt plus rapprochée, tantôt plus éloignée de la terre.

I. — Prenez vos cahiers de copie, et résumez ce que nous avons vu, dans la leçon d'aujourd'hui, par rapport à la lune et aux phénomènes qui s'y rattachent.

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Après les considérations qui tendaient à vous faire connaître la nature de la lune et que je vous ai exposées dans la leçon précédente, nous nous occuperons aujourd'hui des mouvements et des phases de la lune. A cette fin je rappellerai à votre souvenir l'étude que nous avons faite naguère au sujet de la *révolution* de la terre. La figure que j'ai tracée au tableau représente à peu près celle que la terre décrit dans l'espace d'un an.



Pourriez-vous me dire quel est à peu près le rayon de cette ellipse G ?

E. — Si j'ai bien retenu, le rayon de l'ellipse G est à peu près de 34,000,000 de lieues.

I. — Outre que la terre tourne autour du soleil, comment tourne-t-elle encore ?

E. — La terre tourne encore sur son axe.

I. — Eh bien, les mouvements de la lune sont tout à fait analogues à ceux de la terre. Elle tourne d'abord autour de notre globe en décrivant dans l'espace de $29 \frac{1}{2}$ jours une figure semblable à la figure H, et, qui est, comme vous le voyez, une ellipse.

Comment avons-nous appelé celle que la terre décrit autour du soleil ?

E. — Nous avons appelé la figure que la terre décrit autour du soleil *orbite de la terre*.

I. — Par analogie, comment appellerons-nous celle-ci ?

E. — On appelle probablement la figure que décrit la lune autour de la terre, *orbite de la lune*.

I. — D'après ce que je vous ai dit tantôt, pourriez-vous me dire quelle est à peu près la longueur du rayon de cette orbite ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Je vous ai dit que cette distance de la lune à la terre est d'environ 86,000 lieues ; j'ai dit environ, car, comme vous le voyez, elle n'est pas toujours la même. Ainsi, lorsque la lune est en I, elle est éloignée de la terre d'environ 79,000 lieues ; alors on dit qu'elle est à son PÉRIGÉE ; et quand elle est en K, c'est-à-dire le plus éloignée possible de la terre, elle en est à une distance de 94,000 lieues, et on dit alors qu'elle est à son APOGÉE. Ce sont là les deux distances extrêmes ; mais, pour désigner la distance de la lune à la terre, on a pris entre ces deux nombres, une moyenne qui est de 86,000 lieues.

Nous avons dit tantôt que la terre, en décrivant son orbite autour du soleil, tourne sur elle-même, il en est de même de la lune : en même temps qu'elle tourne autour de la terre, elle tourne aussi sur elle-même, c'est-à-dire sur son axe. Mais il y a ceci de particulier dans ses mouvements, c'est qu'elle emploie précisément le même temps pour faire l'un et l'autre : c'est-à-dire $29 \frac{1}{2}$ jours. On nomme le premier de ces mouvements *mouvement de révolution* ; et le second, *mouvement de rotation*.

Examinons maintenant sa marche autour de la terre.

La lune est-elle entièrement éclairée par le soleil ?

E. — Non, monsieur, il n'y a qu'une partie de la lune qui soit éclairée par le soleil.

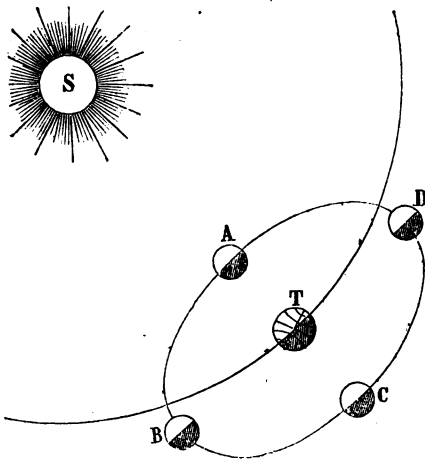
I. — Quelle partie de la surface seulement est éclairée ?

E. — C'est toujours la moitié de la surface de la lune qui est éclairée.

I. — De quel côté est toujours tournée cette partie éclairée ?

E. — La partie éclairée est toujours tournée du côté du soleil.

I. — Pour rendre ceci plus intuitif et pour en faciliter la conception, j'ai tracé sur la planche noire quelques figures dont je veux me servir dans mes explications. Regardez, les voici. La figure S représente le soleil ; la figure T représente la terre et les figures A, B, C, D représentent la lune dans ses différentes positions par rapport au soleil et à la terre.



Ainsi, lorsque la lune est au point A, quelle est la partie de sa surface qui est tournée vers la terre ?

E. — La partie de la lune qui est alors tournée vers la terre, c'est la partie obscure.

I. — Pouvons-nous la voir à cette époque ?

E. — Non, monsieur, puisque le côté tourné vers la terre n'est pas éclairé, nous ne pouvons pas voir la lune.

I. — Eh bien, nous avons alors ce qu'on appelle la **NOUVELLE LUNE** ou **CONJONCTION**.

Maintenant, la lune va avancer sur son orbite ; à mesure qu'elle avancera, nous verrons toujours un peu plus de la partie éclairée ; lorsqu'elle sera parvenue au point B, quelle partie de son orbite aura-t-elle parcourue ?

E. — Lorsque la lune sera arrivée au point B, elle aura parcouru le quart de son orbite.

I. — Quelle partie de la surface éclairée verrons-nous à cette époque ?

E. — A cette époque nous verrons la moitié de la surface éclairée.

I. — Et cette moitié de la surface éclairée, quelle partie de la lune entière est-elle ?

E. — Elle est le quart de la surface de la lune entière.

I. — C'est donc un quart ou un quartier de la lune entière, et comme c'est le premier qui arrive après la *nouvelle lune*, on le nomme **PREMIER QUARTIER**.

Qui peut me dire ce que l'on entend par premier quartier de la lune ?

E. — Il y a premier quartier de la lune lorsque celle-ci a parcouru le quart de son orbite et que nous voyons, après la nouvelle lune, la moitié de sa surface éclairée.

I. — Huit jours après, c'est-à-dire quinze jours après la *nouvelle lune*, la lune est parvenue au point C.

Quelle partie de son orbite a-t-elle alors parcourue ?

E. — Lorsque la lune est arrivée en C, elle a parcouru la moitié de son orbite.

I. — A cette époque, quelle partie de la surface éclairée voyons-nous ?

E. — Nous voyons alors toute la partie éclairée.

I. — Et comment cette partie éclairée nous paraît-elle ?

E. — Cette partie éclairée nous paraît comme une surface ronde et pleine.

I. — C'est là ce que nous appelons **PLEINE LUNE**. Ce moment est celui de l'**OPPOSITION**. Dites-moi maintenant, quand est-ce que nous avons *pleine lune* ?

E. — Nous avons *pleine lune*, lorsque la lune a parcouru la moitié de son orbite, et que nous voyons toute la partie éclairée sous forme de disque.

I. — A partir de ce moment, les mêmes phénomènes vont se représenter, mais dans l'ordre inverse. A mesure que la lune avancera sur son orbite, nous perdrons toujours un peu plus de sa lumière. Lorsqu'elle sera parvenue au point D, quelle partie de la surface éclairée verrons-nous encore ?

E. — Lorsque la lune sera arrivée au point D, nous ne verrons plus que la moitié de la partie éclairée de la lune.

I. — Nous avons alors ce que l'on appelle *dernier quartier*. Dites-moi maintenant quand nous avons le dernier quartier.

E. — Nous avons le dernier quartier de la lune, lorsque celle-ci est arrivée au point D de son orbite, et que nous ne voyons plus que la moitié de la surface éclairée.

I. — Voilà ce que l'on appelle *les phases de la lune*. Ainsi, les phases de la lune sont... ?

E. — Les phases de la lune sont les divers aspects sous lesquels la lune se présente à nous.

I. — Combien y a-t-il de phases ?

E. — Il y en a quatre principales.

I. — Pourriez-vous les indiquer dans leur ordre successif ?

E. — Les quatre phases de la lune sont : 1° *nouvelle lune* ; 2° *premier quartier* ; 3° *pleine lune* ; 4° *dernier quartier*.

I. — Lorsque la lune est nouvelle, elle se lève et se couche en même temps que le soleil ; lorsqu'elle est au premier quartier, elle est juste au méridien lorsque le soleil se couche ; lors de la pleine lune, elle se lève lorsque le soleil se couche ; enfin au dernier quartier, elle se lève un peu avant le soleil.

La terre, comme la lune, réfléchit dans l'espace les rayons solaires ; la moitié de la surface est toujours éclairée ; elle doit donc présenter à la lune les mêmes phases que celle-ci nous présente, mais dans l'ordre inverse. Ainsi, lorsque la terre a *nouvelle lune*, la lune a *pleine terre* ; lorsque la lune est au *premier quartier* pour la terre, celle-ci est au *dernier quartier* pour la lune, et ainsi de suite.

Je crois utile, avant d'aller plus loin, de faire une petite revue rétrospective, et de vous procurer la satisfaction de me prouver que vous avez bien compris les choses que vous avez écoutées avec une profonde attention.

Répondez donc aux questions que voici :

Combien la lune a-t-elle de mouvements?

E. — La lune a deux mouvements : le mouvement de rotation et celui de révolution.

I. — Elle en a un *troisième* que l'on nomme **LIBRATION**, mais qui ne peut pas entrer dans notre leçon ; ce mouvement est presque insensible.

Combien la lune emploie-t-elle de temps pour faire ces deux mouvements?

E. — La lune emploie $29 \frac{1}{2}$ jours pour faire ces deux mouvements.

I. — Qu'entend-on lorsqu'on dit que la lune est à son *apogée* ?

E. — La lune est à son *apogée*, cela veut dire qu'elle est au point de son orbite le plus éloigné de la terre.

I. — A quelle distance de la terre est-elle alors ?

E. — Elle est alors éloignée de la terre de 94,000 lieues.

I. — Et comment dit-on pour exprimer le plus grand rapprochement de la lune à la terre ?

E. — Pour exprimer le plus grand rapprochement de la lune à la terre, on dit que la lune est à son *périgée* ; alors elle est éloignée de la terre de 79,000 lieues.

I. — Qu'entendez-vous par *phases de la lune* ?

E. — On entend par *phases de la lune* les divers aspects sous lesquels la lune se présente à notre vue.

I. — Combien en a-t-elle de principales ?

E. — La lune a quatre phrases principales, qui sont : la nouvelle lune, le premier quartier, la pleine lune et le dernier quartier.

I. — Quand la lune est-elle en *conjonction* ?

E. La lune se trouve en *conjonction*, lorsque la partie obscure est entièrement tournée vers la terre (nouvelle lune.)

I. — Quand est-elle en *opposition* ?

E. — La lune est en *opposition* lorsque sa surface éclairée est tournée vers la terre.

I. — Pourriez-vous me dire vers quelle époque la lune se lève lorsqu'elle est nouvelle ?

E. — Lorsque la lune est nouvelle, elle se lève et se couche en même temps que le soleil.

I. — Lorsque la lune est au premier quartier, où se trouve-t-elle lorsque le soleil se couche ?

E. — La lune, au premier quartier, se trouve justement au méridien lorsque le soleil se couche.

I. — Quand la lune se lève-t-elle lorsqu'elle est en *opposition* ?

E. — Lorsque la lune est en *opposition*, elle se lève quand le soleil se couche.

I. — Et quand est-elle au dernier quartier ?

E. — Au dernier quartier, elle se lève un peu avant le soleil.

I. — Sous quel aspect la lune nous apparaît-elle lorsqu'elle est au premier quartier ?

E. — Elle nous apparaît sous la forme d'un *demi-cercle* ou d'un *croissant*.

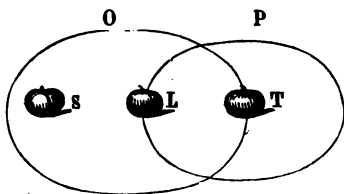
I. — D'après notre figure, pourriez-vous me dire de quel côté se tournent les extrémités de ce croissant, suivant que la lune est au premier ou au dernier quartier ?

E. — Lorsque la lune est au premier quartier, les extrémités du croissant sont tournées vers l'orient ; et elles sont tournées vers l'occident lorsque la lune est au dernier quartier.

Instituteur. — Il me reste encore à vous expliquer, par rapport à la lune, un phénomène très-curieux ; phénomène qui se présente assez souvent et que tout homme ayant reçu un peu d'instruction devrait connaître, afin de pouvoir comprendre les belles paroles du Prophète : « Les cieux racontent la gloire de Dieu et le firmament manifeste ses œuvres. » Je veux vous parler de l'*éclipse de lune*.

Vous rappelez-vous encore quelles causes nous avons assignées aux éclipses de soleil ? Pour vous faire bien comprendre ce qui a rapport

à l'éclipse dont j'ai l'attention de vous parler, j'ai tâché de rendre la démonstration intuitive, et, à cette fin, j'ai pris, comme vous voyez, deux cercles d'osier dans chacun desquels on a fait passer une pomme; l'une de ces pommes est plus grosse que l'autre; j'ai encore une troisième pomme plus grosse que les deux premières, et percée d'un clou, par exemple :



En examinant bien la figure qui se trouve au tableau (voir la page 551), pourriez-vous me dire dans quelle phase de la lune ont lieu les éclipses de soleil ?

Élèves. — Les éclipses de soleil ont lieu lorsqu'il y a *nouvelle lune*.

I. — Et celles de lune ?

E. — Les éclipses de lune ont lieu lorsqu'il y a *pleine lune*.

I. — A la seule inspection de la figure ci-dessus, on pourrait croire qu'il devrait y avoir deux éclipses tous les 29 jours et demi; une éclipse de soleil lorsque la lune est en conjonction, et une éclipse de lune lorsqu'elle est en opposition. Cependant il n'en est pas ainsi, et en voici la raison : le plan de l'orbite de la lune est incliné sur le plan de l'orbite de la terre; c'est-à-dire que si nous représentons l'orbite terrestre et l'orbite lunaire par ces deux cercles d'osier O et P, ces deux orbites ne sont pas disposées de cette manière (dans le même plan), mais elles sont inclinées l'une sur l'autre, comme ceci. (L'instituteur incline le cercle qui représente l'orbite de la lune sur celui qui représente l'orbite de la terre.)

Par conséquent, lorsque la lune se trouve en conjonction ou en opposition, elle n'est pas toujours en ligne droite avec la terre et le soleil.

Ainsi, si je représente le soleil, la terre et la lune par ces pommes S, T, L, la terre et la lune pourront très-bien se mouvoir sur leurs orbites sans se dérober les rayons solaires. Lorsque la lune sera en conjonction, par exemple, dans cette position (l'instituteur incline le cercle figurant l'orbite de la lune, sur celui qui représente l'orbite de la terre, et il place la pomme L, qui simule la lune, entre celles qui figurent le soleil et la terre, comme l'indique la figure), par où passeront les rayons du soleil pour arriver à la terre ?

E. — Les rayons du soleil, pour arriver à la terre, passeront à côté de la lune et iront toucher la terre.

I. — Pourquoi les rayons pourront-ils passer par là ?

E. — Parce que le soleil, la terre et la lune ne sont pas en ligne droite.

I. — Mais pourquoi ne se trouvent-ils pas en ligne droite ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Voyez-vous bien comment est disposée l'orbite de la lune par rapport à celle de la terre ?

E. — L'orbite de la lune est inclinée sur celle de la terre.

I. — Sans cette inclinaison de l'orbite de la lune sur celle de la terre, le soleil, la terre et la lune seraient en ligne droite chaque fois que celle-ci se trouverait en conjonction ou en opposition. Si l'orbite de la lune, au lieu d'être inclinée sur celle de la terre, était dans le même plan, comme ceci (l'instituteur aura soin de placer les deux orbites dans le même plan et de mettre la lune en conjonction ou en opposition), comment seraient disposés le soleil, la terre et la lune, chaque fois que celle-ci serait en conjonction ?

E. — Le soleil, la terre et la lune seraient alors chaque fois disposés en ligne droite.

I. — Qu'aurions-nous alors dans chaque lunaison ?

E. — Nous aurions dans chaque lunaison deux éclipses.

I. — Et d'où vient que le soleil, la terre et la lune ne sont pas en ligne droite chaque fois que la lune se trouve en conjonction ou en opposition ?

E. — Cela provient de l'inclinaison de l'orbite de la lune sur celle de la terre,

I. — Pourquoi donc n'avons-nous pas deux éclipses dans chaque lunaison ?

E. — C'est pour la même raison, parce que l'orbite de la lune est inclinée sur l'orbite de la terre.

I. — Maintenant, comment se fait-il que le soleil et la lune sont quelquefois éclipsés ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Voici comment : L'orbite de la terre et celle de la lune varient de position dans l'espace ; elles sont tantôt disposées comme ceci . . . , tantôt comme cela (On sait que les éclipses sont dues au mouvement de la ligne des nœuds. L'instituteur doit rendre cette idée sensible sans l'expliquer, en faisant simplement mouvoir le cercle d'oïsier qui représente l'orbite lunaire.) Il arrive donc quelquefois, lorsque la lune est en conjonction ou en opposition, qu'elle se trouve en ligne droite avec la terre et le soleil. Si la lune est en conjonction, il y a *éclipse de soleil* ; si elle est en opposition, il y a *éclipse de lune*.

Les éclipses sont totales ou partielles : elles sont totales lorsque la lune ou le soleil disparaissent totalement à nos yeux, et elles sont partielles lorsqu'ils ne disparaissent qu'en partie.

Dites-moi maintenant ce que vous entendez par éclipse.

E. — Une éclipse est la disparition totale ou partielle du soleil ou de la lune.

I. — Dans quelle phase de la lune ont lieu les éclipses de soleil ?

E. — Les éclipses du soleil ont lieu lorsque la lune est en conjonction, c'est-à-dire lorsque la lune vient s'interposer entre le soleil et la terre, et qu'elle se trouve en ligne droite avec le soleil et la terre.

I. — Et les éclipses de lune ?

E. — Les éclipses de lune ont lieu lorsque la terre se trouve entre le soleil et la lune et que celle-ci est en opposition.

I. — Pourquoi n'avons-nous pas deux éclipses dans chaque lunaison ?

E. — Nous n'avons pas deux éclipses dans chaque lunaison, parce que l'orbite de la lune est inclinée sur celle de la terre.

I. — Quand les éclipses sont-elles totales ?

E. — Les éclipses sont totales lorsque la lune ou le soleil disparaissent totalement.

I. — Quand sont-elles partielles ?

E. — Elles sont partielles lorsque la lune ou le soleil ne disparaissent qu'en partie.

I. — Mes enfants, nous savons quel charme répand sur la nature entière la douce lueur de la lune ; mais ce corps céleste nous est encore utile sous d'autres rapports. Il a servi à régler le calendrier, et il sert encore à cet usage chez les peuples arriérés dans la science. Pour établir les calculs astronomiques, la lune sert de guide aux savants qui font de l'astronomie une étude spéciale. Et si vous pensez à cette heure aux voyageurs et aux navigateurs, quelle réflexion ferez-vous par rapport à l'utilité de la lune ?

Reconnaissons donc encore ici, entre mille autres occasions, la puissance, la bonté et la sagesse infinies du Créateur.

I. — Préparez-vous à écrire, et tâchez de faire une rédaction convenable ayant pour sujet les *phases de la lune*.

...ne
naître
et exer-
s enfant-
de la Pro-

XIII. — MÉTHODE D'HISTOIRE.

BUT.

Former le cœur et l'esprit. — Habituer à distinguer le bon du mauvais, le vrai du faux. — Ouvrir aux regards de l'élève un trésor de faits remarquables, propres à exercer la mémoire, à faciliter ainsi la comparaison entre le passé et le présent, et à en déduire les probabilités de l'avenir. — Développer le sentiment esthétique, le goût pour les arts et les sciences ; faire naître l'amour du vrai, de la justice et de la morale, en esquissant en même temps les actions les plus nobles et les actions les plus basses. — Inspirer l'enthousiasme pour le perfectionnement du genre humain ; amener les enfants à reconnaître les dispositions divines dans les événements des temps écoulés, et les convaincre de la vérité de ces paroles : *L'homme s'agite et Dieu le mène.*

CHAPITRE PREMIER.

IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

Les pédagogues modernes reconnaissent unanimement qu'il n'est aucune des branches d'instruction dans laquelle on puisse se borner exclusivement au mécanisme ; que toutes,

au contraire, doivent contribuer pour une part plus ou moins large au développement de l'intelligence, à la formation du caractère, à l'éveil des nobles sentiments. En un mot, il s'agit de rechercher, dans chacune d'elles, un moyen plus ou moins propre à conduire vers le grand but, qui est de former l'homme tout entier, *l'homme religieux et moral, l'homme intellectuel comme aussi l'homme physique et sociale*.

L'enseignement de l'histoire, par sa nature même, tend vers ce but d'une manière toute spéciale.

Cette science exerce une influence heureuse sur toutes les facultés intellectuelles : elle fait naître des idées, elle anime, elle développe et forme l'esprit et le cœur. En alimentant l'imagination par une foule de représentations diverses, elle offre en même temps à l'esprit des matériaux abondants sur lesquels il peut convenablement s'exercer. Sur ce vaste terrain où l'ivraie croît à côté du bon grain, l'élève s'habitue à distinguer le bon du mauvais, le vrai du faux. L'histoire, en ouvrant aux regards un trésor immense de faits remarquables, exerce la mémoire de l'élève ; elle le force à se créer des représentations à l'aide desquelles il établit entre le passé et le présent des comparaisons qui lui font préjuger l'avenir avec plus ou moins de fondement.

L'enseignement de l'histoire contribue à la formation du sentiment esthétique, il provoque et dirige le goût. En déroulant une foule de graves événements ou de calamités, en exposant les traits des caractères les plus nobles, en même temps que les actions les plus basses, l'histoire fait naître le sentiment du vrai, de la justice et de la morale, et exerce ainsi une grande influence sur la volonté des enfants. En rappelant les victoires remportées avec l'aide de la Pro-

vidence ou l'heureuse issue que l'intervention divine procure à quelque événement important, elle ouvre les âmes au vrai et au bien. Enfin elle enthousiasme pour le perfectionnement du genre humain et pour la gloire de Dieu.

Nous arrivons maintenant à la question de savoir *comment il faut étudier l'histoire pour atteindre le but proposé*. L'examen de cette question complétera notre exposé.

D'après nous, pour étudier l'histoire, il ne suffit point de connaître quelques faits recueillis isolément dans ce champ immense, ni d'en réunir entre eux un certain nombre et d'en former une nomenclature par ordre de dates; ceci ne demande qu'une mémoire qui saisit vite et retient fidèlement; mais ce qui importe surtout et ce dont on s'occupe le moins, c'est d'appeler sur ces faits l'attention et le jugement. Pour nous, les connaissances historiques ne se bornent pas à retenir par cœur une série de tableaux synoptiques, chronologiques et autres, à réciter une foule de noms propres et de dates. Nous exigeons, de celui qui a étudié l'histoire, une idée claire du passé; nous voulons qu'il soit en état de suivre, à travers les siècles, le cours naturel des événements et le développement du genre humain, et d'y découvrir les causes qui ont amené les bouleversements chez les nations principales. Les bonnes études historiques nous fourniront en outre le moyen de juger certains faits importants, de caractériser certains personnages et d'apprécier la condition des peuples, leurs principes et leurs formes politiques et gouvernementales.

Enfin l'étude de l'histoire doit nous amener à reconnaître de la manière la plus manifeste, dans ce merveilleux enchaînement des faits, des événements, la présence d'une main puissante et mystérieuse qui les dirige, et à nous

pénétrer de la vérité de ces belles paroles de Fénelon :
L'homme s'agite et Dieu le mène.

Elle doit nous montrer que la décadence, la ruine de la religion et des mœurs amène infailliblement la ruine et la misère des peuples.

Il est évident que la nature des écoles primaires ne permet pas de donner à l'enseignement de l'histoire assez d'extension pour embrasser tous les points indiqués ; mais rien n'empêche de se rapprocher de ce but, et de donner par conséquent aux enfants d'une première division des écoles primaires :

DANS LE PREMIER COURS,

1° Une connaissance des hommes remarquables et des faits qui ont une influence extraordinaire et continue, et spécialement de ceux qui se rapportent à notre pays ;

DANS LE DEUXIÈME COURS,

2° Une connaissance plus détaillée de l'histoire de la patrie et spécialement des faits heureux pour le pays, et qui sont de nature à lier les biographies des personnages dont il a été question dans le premier cours et à compléter de cette manière l'histoire de la patrie ;

DANS LE TROISIÈME COURS,

3° Un aperçu général sur l'histoire universelle des peuples et la nomenclature des principaux événements. Quelques indications sur la chronologie.

Si l'on néglige, dans l'enseignement de l'histoire, de

porter son attention sur les points qui viennent d'être indiqués, cet enseignement n'est plus qu'un simple exercice de mémoire qui n'a aucune influence ni sur l'esprit ni sur le cœur; il ne serait que d'une mince utilité en supposant même que les élèves parvinssent à réciter par cœur tous les tableaux historiques et toutes les nomenclatures possibles.

Exclure de l'école primaire cette branche d'instruction, ce serait non-seulement priver les enfants d'un moyen efficace de se former des idées, mais ce serait encore leur fermer un des meilleurs livres des révélations divines.

L'absence de toute connaissance historique fait naître chez l'élève de l'indifférence pour les événements qui se déroulent autour de lui. Dans une ignorance complète de l'histoire, on ne peut avoir un sentiment bien vif de patriotisme. Nous concluons donc que l'enseignement de l'histoire, dans quelque mesure que ce soit, est un besoin pour l'école du peuple comme pour les écoles d'un degré supérieur.

Nous savons très-bien que fort souvent les circonstances locales ne permettent pas de consacrer à cette branche une ou plusieurs heures par semaine; mais rien n'empêche de familiariser les élèves avec quelques fragments historiques dans les leçons de lecture, de style, d'orthographe, de mémoire, etc. Quoiqu'un enseignement ainsi présenté, c'est-à-dire rattaché à une branche considérée comme plus importante, reste toujours très-défectueux, très-imparfait, cela vaut mieux, en tous cas, que de le négliger entièrement; au moins on aura ainsi la satisfaction de faire naître le goût de l'histoire; ce sera toujours un fondement sur lequel l'avenir peut-être verra s'élever un édifice plus solide et mieux construit.

CHAPITRE II.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

La manière de procéder dans ce genre d'enseignement est très-diverse : les uns veulent employer des *tableaux*, d'autres un *procédé synchronistique* ; un troisième recommande la méthode *progressive*, tandis que le quatrième préfère la méthode *régressive* ; enfin il est encore question d'une méthode *pragmatique et pratique*.

Si l'on n'avait en vue d'autre résultat plus noble que de charger la mémoire des élèves de faits et de dates historiques sans se préoccuper de savoir s'ils parviendront à y mettre de l'enchaînement et à en tirer des conséquences, nous concevions qu'un enseignement par tableaux, un enseignement de pure mémoire pût suffire. Mais un instituteur intelligent ne pourra se contenter d'un pareil résultat ; il mettra sans doute l'histoire au-dessus de ces exercices mécaniques et la traitera de manière à se rapprocher plus ou moins du but indiqué précédemment. Il n'y arrivera que par l'emploi de la méthode *pragmatique*, c'est-à-dire en faisant considérer les faits importants dans leurs rapports comme *causes et effets*, en amenant les élèves à les déduire les uns des autres, et enfin en appliquant les résultats de ces considérations à la vie pratique, de manière à rendre cet enseignement aussi utile que possible. C'est ainsi qu'on ne se bornera pas, dans l'histoire des Croisades, à dire : « Dans le onzième siècle les chrétiens de l'Occident entreprirent des croisades contre les infidèles, qui alors occupaient la terre sainte, etc. ; » mais on exposera

quelques détails des *causes* qui provoquèrent cette héroïque et sainte entreprise ; on indiquera quelle influence *importante* ces migrations des peuples de l'Ouest ont exercée sur *l'esprit religieux, sur la vie sociale, commerciale et politique ; quels résultats elles ont produits pour les arts, les sciences et l'industrie, etc., etc.* Ainsi encore on ne dira pas seulement, en parlant de Charlemagne, qu'il était fils de Pepin le Bref, qu'il naquit le 10 Avril 742 à Jupille, qu'il fut sacré ou couronné l'an 800 à Rome et qu'il mourut en 814 à Aix-la-Chapelle, etc. ; mais on attirera l'attention des élèves sur les dispositions bienfaisantes de ce grand homme ; on le leur présentera par exemple sous un triple point de vue : comme *guerrier, comme législateur et comme protecteur des arts et des sciences* (1).

« La meilleure manière de composer et d'étudier l'histoire, dit Polybe, est de ne pas se borner au simple récit des faits, du gain ou de la perte d'une bataille, de l'agrandissement ou de la chute des empires, mais d'en approfondir les raisons et d'en lier ensemble toutes les circonstances et les suites ; de démêler, s'il se peut dans chaque événement les desseins secrets et les ressorts cachés ; de remonter jusqu'à l'origine des choses, et aux préparations les plus éloignées ; de bien discerner les causes véritables d'une guerre d'avec les prétextes spécieux dont on les couvre, et surtout d'être attentif à ce qui a décidé du succès d'une entreprise, du sort d'une bataille, de la ruine d'un Etat.

« Sans cela, ajoute-t-il, l'histoire fournit au lecteur un

(1) Voir la leçon pratique plus loin, à la suite de l'exposition théorique de cette méthode, ayant pour sujet : *Charlemagne considéré comme législateur, comme guerrier et comme protecteur des arts et des sciences.*

spectacle agréable, mais non une instruction utile ; elle sert à contenter la curiosité dans le moment, mais elle n'est d'aucun usage dans la suite pour la conduite de la vie. »

On n'omettra pas de faire remarquer comment l'éducation domestique qu'a reçu tel ou tel grand homme a produit sur son caractère tel effet, et que cette disposition de caractère a eu telle conséquence.

L'histoire traitée de cette manière (*pragmatiquement*) acquiert de la vie, de l'attrait pour les enfants, et exerce sur eux la plus heureuse influence. On peut d'ailleurs joindre à ce procédé pragmatique l'enseignement par tableaux. Les connaissances historiques s'appuient trop sur la mémoire pour que l'on puisse dire que les tableaux historiques ne contribuent pas essentiellement à la soulager. « Le premier soin que l'on doit apporter dans l'étude de l'histoire en général, dit Rollin, est d'y mettre beaucoup d'ordre et de méthode, afin de pouvoir distinguer nettement les faits, les personnes, les temps, les lieux, et c'est à quoi peuvent contribuer la chronologie et la géographie, qu'on a raison d'appeler les deux yeux de l'histoire, puisqu'elles y répandent beaucoup de lumière, et qu'elles en écartent toute confusion. »

Quand nous recommandons l'étude de la chronologie, nous sommes bien éloigné de vouloir jeter les jeunes gens dans l'examen des questions difficiles et épineuses que cette matière peut faire éclore, et dont la discussion appartient aux érudits. Il suffit d'avoir une idée nette et distincte, non de l'année précise de chaque fait particulier, ce qui irait à l'infini et causerait de la confusion, mais des faits en masse et en général du siècle où sont arrivés les événements les plus considérables.

C'est pourquoi nous recommandons aux instituteurs d'exiger de leurs élèves qu'ils se fassent des tableaux renfermant les époques principales accompagnées de quelques courtes indications. A cette fin on tracera sur une grande feuille de papier, pour l'histoire ancienne, une colonne consacrée à chaque millénaire, et ensuite, pour l'histoire moderne, une colonne réservée à chaque siècle. Pendant les leçons, l'instituteur annotera dans la colonne convenable, les noms des personnages les plus importants, l'énonciation des principaux faits. Il est bon d'exposer ce tableau continuellement sous les yeux des élèves. On évite ainsi d'accabler leur esprit sous une multitude de dates, chose en quelque sorte inutile, puisque au bout d'un certain temps on les a souvent confondues et même oubliées. On comptera toujours par siècles avant et après Jésus-Christ.

La méthode à suivre dans l'enseignement d'une branche quelconque comprend les indications préparatoires ; nous admettons aussi un enseignement historique préparatoire. Nous ne partageons pas à ce sujet l'opinion de ceux qui, comme exercices préparatoires, proposent des fragments isolés pris dans l'histoire générale. Il ne faut pas se faire illusion : ce n'est pas là un moyen d'inspirer du goût pour cette science, ou de disposer les élèves à s'en occuper. Nous croyons que c'est aller diamétralement contre le but qu'on se propose. Il est beaucoup plus utile de commencer par les sujets que nous avons indiqués plus haut et d'adopter la marche suivante.

PREMIER COURS.

(COURS PRÉPARATOIRE.)

Biographies des hommes remarquables, afin d'inspirer aux enfants l'amour de la patrie, d'exalter leurs âmes et d'ennoblir leurs cœurs par des exemples tirés de la vie de ces grands hommes.

On choisira particulièrement les biographies auxquelles on peut rattacher toute une époque, de manière à former un noyau autour duquel viendront se grouper toutes les autres parties. L'exposition doit être telle, que les élèves acquièrent une représentation exacte de l'époque ainsi que des personnages, objets de la leçon. En étudiant les grands hommes, les personnages célèbres qui se sont distingués en bien ou en mal dans chaque nation, il faut s'appliquer avec soin à étudier le génie, le naturel, les vertus, les défauts, les qualités particulières et personnelles, en un mot, un certain fonds d'esprit et de conduite qui domine chez eux, et qui les caractérise ; car c'est là proprement les connaître. Autrement on n'en voit que la surface et les dehors, et ce n'est pas par un vêtement ni même à la figure qu'on apprécie les hommes et qu'on peut les juger. Il ne faut pas croire non plus que ce soit principalement par les actions d'éclat qu'on les peut connaître. Quand ils se donnent en spectacle au public, ils peuvent se contraindre, en prenant pour quelque temps le visage et le masque qui conviennent au personnage qu'ils ont à soutenir. C'est dans le particulier, dans l'intérieur, dans le cabinet, dans l'intimité, qu'ils se montrent tels qu'ils sont, sans déguisement et sans apprêt.

C'est là qu'ils agissent et qu'ils parlent d'après leur nature.

Aussi c'est surtout par ces côtés qu'il faut étudier les grands hommes, afin de porter sur eux un jugement certain.

1° *Préliminaires.*

- a. Origine des Belges.
- b. Bornes et aspect de la Belgique ancienne.
- c. Situation des six principaux peuples de la Belgique ancienne.
- d. Mœurs et coutumes des Nerviens.
- e. Mœurs et coutumes des Ménapiens.

- I. *Boduognat (1).*
(Bataille de Presles.)
- II. *Ambiorix.*
(Révolte des Belges.)
- III. *Clovis.*
(Influence du peuple franc sur notre pays.)
- IV. *Pepin de Landen.*
- V. *Pepin de Herstal.*
- VI. *Charles Martel.*
- VII. *Pepin le Bref.*
- VIII. *Charlemagne.*
- IX. *Baudoin Bras-de-Fer.*
- X. *Godefroid de Bouillon.*
- XI. *Charles le Bon.*
- XII. *Thierry d'Alsace.*
- XIII. *Baudoin de Constantinople.*

(1) On trouve ces biographies dans le *Nouveau Livre de lecture*, par Th. Braun, Bruxelles, 1853, F. Parent, éditeur.

- XIV. *Jean I^{er}.*
- XV. *Jacques Van Artevelde.*
- XVI. *Philippe le bon.*
- XVII. *Charles le Téméraire.*
- XVIII. *Marie de Bourgogne.*
- XIX. *Charles-Quint.*
- XX. *Comte d'Egmont.*
- XXI. *Roland de Lattre.*
- XXII. *Albert et Isabelle.*
- XXIII. *Juste Lipse.*
- XXIV. *Rubens.*
- XXV. *Louis XIV.*
- XXVI. *Marie-Thérèse.*
- XXVII. *Joseph II.*
- XXVIII. *Napoléon.*
- XXIX. *Le chanoine Triest.*
- XXX. *La révolution belge.*

Quant à la manière de traiter ces différents sujets, afin d'atteindre le but proposé, nous recommandons l'observation des points suivants :

1° L'instituteur, prenant un maintien et un langage appropriés au sujet, exposera d'abord lui-même la biographie. Cette notice sera rédigée en termes très-simples, dégagée de détails trop étendus ; il ne faut pas se perdre dans l'énumération des faits accessoires. En détaillant trop minutieusement, on s'expose à surcharger la mémoire des élèves qui ne parviennent pas à saisir un aperçu exact de l'ensemble. Il est complètement inutile de les entraîner dans des détails dont le résultat serait de rendre obscur pour eux un enseignement qui doit tendre à élever leur esprit en l'éclairant.

2° L'instituteur posera des questions bien choisies dans le but unique de graver la matière dans la mémoire. Il fait ensuite répéter le sujet, soit en partie, soit entièrement, sans cependant exiger un récit littéral. Une trop grande exigence à cet égard serait plus nuisible qu'utile. Mais comme il ne s'agit pas ici d'une répétition machinale du récit, il faut nécessairement provoquer chez les enfants des réflexions et les amener par d'autres questions à se former une opinion sur les faits et les personnages mis en scène. Cette opinion, l'instituteur la leur fera formuler en termes propres à les convaincre que cette récitation ne doit pas être une simple affaire de mémoire, mais bien un travail de l'intelligence, un produit de la réflexion. C'est le seul moyen de rendre cet enseignement fructueux et d'agir avec succès sur l'esprit et sur le cœur des élèves ; c'est un procédé efficace, nous semble-t-il, pour donner de l'attrait à cette étude qui, sans cela, ne serait qu'une aride leçon de mémoire.

DEUXIÈME COURS.

Dans le premier cours, il s'agit, nous venons de le dire, de communiquer aux élèves la connaissance de diverses biographies. On a enrichi leur mémoire de tableaux historiques, que dans ce deuxième cours on doit réunir afin d'en constituer un ensemble chronologique, et de donner un cours d'histoire nationale plus complet. Par une exposition acroamatique, c'est-à-dire faite de vive voix, l'instituteur développe les faits, il indique les personnages qui dans l'ordre des temps viennent s'intercaler entre ceux dont il a été question dans le cours précédent. Les réflexions morales ne doivent pas dépasser de justes bornes, ni se multi-

plier au point de rendre la leçon ennuyeuse. L'instituteur prévient cet inconvénient en rédigeant et en présentant la matière de façon à s'emparer de l'attention de la classe et à prendre de l'empire sur l'esprit de ses auditeurs.

On procède dans ce cours d'une manière analogue à celle que nous avons exposée pour le précédent et que nous nous sommes efforcé de rendre la plus claire possible par le modèle catéchétique, c'est à dire de dialogue, que l'on trouvera plus loin. L'instituteur, au commencement de la leçon, annonce un nouveau fait historique remarquable.

Aujourd'hui, dit-il, mes élèves, je vous parlerai d'un événement très-important, et qui est connu sous le nom de : *Horrible massacre des Eburons* (53). L'instituteur, dans le récit acroamatique qu'il doit faire par cœur et en conformant le ton de sa voix et l'expression de sa physionomie à l'importance des faits et aux nuances dont ils se colorent, s'interrompra de temps en temps pour adresser aux élèves des questions examinatoires et euristiques, et ensuite encore pour leur montrer sur la grande carte le lieu où se passe le fait historique. Les élèves, ayant pris les notes nécessaires pour remplir les colonnes de leur cahier synchronique, seront ensuite tenus de répondre aux différentes questions dont nous avons montré l'utilité dans le premier cours.

Tous les sujets traités dans le cours de biographies se représentent ici comme étant en rapport avec les faits nouveaux ; il faudra les répéter brièvement pour ne pas interrompre l'ordre chronologique et afin de conserver, par cette répétition, dans la mémoire des élèves les choses apprises antérieurement.

A. — NOTIONS PRÉLIMINAIRES.

(Répétition. — Voir premier cours.)

- 1° Connaissance géographique de la Gaule et de la Germanie ;
- 2° Bornes et aspect de la Belgique ancienne ;
- 3° Mœurs et coutumes des Nerviens (descendants des Germains) ;
- 4° Mœurs et coutumes des Ménapiens (descendants des Gaulois).

I. — *Boduognat.*

- a. Bataille de Presles ;
- b. Sort des Atuatiques ;
- c. Résistance héroïque des Morins et des Ménapiens.

II. — *Ambiorix.*

- a. Massacre des camps de Sabinus et de Cotta, et siège du camp de Cicéron ;
- b. Horrible massacre des Éburons (53) ;
- c. Soumission complète de la Belgique (49).

B. — DOMINATION ROMAINE.

- 1° Repeuplement des contrées désertes : a. les Tongrois ; b. les Taxandres, peuples germains, transportés entre le Rhin et la Meuse, par Auguste et Tibère ;
- 2° Le christianisme s'introduit dans le pays. Influence salutaire qu'il exerce sur la civilisation ;
- 3° Origine de quelques villes ;
- 4° Invasion des peuples barbares.

C. — DOMINATION DES FRANCS.

- 1° Origine des Francs. Leur établissement dans le Nord de la Belgique (409) ;
- 2° Pharamond élu roi (420) ;
- 3° Clodion uni à Aétius, général romain ; défaite complète d'Attila, roi des Huns (451).

III. — *Clovis.*

- a. Ses exploits, sa conversion, son caractère, le bien qu'il fit à la Gaule en travaillant à son unité;
- b. Partage des États de Clovis (511);
- c. Réunion des quatre royaumes (558);
- d. Nouveau partage du territoire franc (561);
- e. Lutte des Austrasiens et des Neustriens (571);

D. — MAIRES DU PALAIS.

IV. — *Pepin de Landen.*

Grimoald veut usurper le trône d'Austrasie en faveur de son fils (656);

V. — *Pepin de Herstal.*VI. — *Charles Martel.*

La bataille de Poitiers (732).

VII. — *Pepin le Bref.*VIII. — *Charlemagne.*

- a. Partage du vaste empire de Charlemagne (traité de Verdun, 843);
- b. Royaume de Lotharingie (835);
- c. Invasion des Normands.

IX. — *Baudouin Bras-de-Fer.*

- a. Les Normands sont chassés de la Lotharingie, par Arnould (891);
- b. Regnier au Long-Col;
- c. Division du duché de Lotharingie;
- d. Bataille de Florenne (1015);
- e. Réunion de la Flandre et du Hainaut;
- f. Assassinat de Godefroid le Bossu (1076).

X. — *Godefroid de Bouillon.*

- a. Les Croisades ;
- b. Godefroid, premier comte de Louvain, est élu duc de Brabant ;

XI. — *Charles le Bon.*XII. — *Thierri d'Alsace.*

- a. Réunion de la Flandre et du Hainaut, sous Baudouin le Courageux (1192) ;
- b. Bataille de Neuville sur Mehaigne.

XIII. — *Baudouin IX.*

- a. Bataille de Bouvines (1214) ;
- b. Séparation du Hainaut et de la Flandre (1280).

XIV. — *Jean I^{er}.*

- a. Réunion du Limbourg au Brabant (1288) ;
- b. Assemblée de Cortenberg ;
- c. Bataille de Groningue (1302) ;
- d. Révolte des Flamands contre Louis de Crécy :
 - 1^o Les Brugeois (1325) ;
 - 2^o La Flandre entière (1328) dirigée par Nicolas Zannekin.

XV. — *Jacques Van Artevelde.*

- a. Guerre entre le comte de Flandre et Venceslas, duc de Brabant (prise de Bruxelles) ;
- b. Révolte des Louvanistes (1360) ;
- c. Révolte des Gantois contre Louis de Male (1378) ;
- d. Bataille de Roosebeke (1382) ;
- e. Réunion de la Flandre au duché de Bourgogne (1384) ;
- f. Antoine de Bourgogne est nommé ruwaert du Brabant (1404).

XVI. — *Philippe le Bon.*

- a. Jacqueline de Bavière (1418-1436) ;

- b. Réunion du Hainaut, du duché de Brabant et du Limbourg à la Bourgogne ;
- c. Réunion du Namurois à la Bourgogne (1430) ;
- d. Réunion du Luxembourg (1451).

XVII. — *Charles le Téméraire.*XVIII. — *Marie de Bourgogne.*

- a. Mariage de Philippe le Beau et de Jeanne d'Espagne (1496) ;
- b. Régence de Marguerite.

XIX. — *Charles-Quint.*XX. — *Egmont.*

- a. Victoire de Saint-Quentin et de Gravelines (1557) ;
- b. Régence de Marguerite de Parme ;
- c. Troubles dans les Pays-Bas (1566-1575) ;
- d. Suite de la guerre, par Requesens (1573-1576) ;
- e. Don Juan d'Autriche (1576-1578) ;
- f. Alexandre Farnèse (1578-1592) ;
- g. Prise d'Anvers ;
- h. Destruction de la flotte l'*Armada*.

XXI. — *Roland de Lattre (1520-1595).*XXII. — *Albert et Isabelle (1595-1633).*XXIII. — *Juste Lipse (1547-1606).*XXIV. — *Rubens (1577-1640).*XXV. — *Louis XIV.*

- a. Bataille de Ramillies (1706) ;
- b. Supplice de François Agneessens (1720) ;
- c. Compagnie de commerce d'Ostende, créée en 1723, subsiste jusqu'en 1728 ;
- d. Bataille de Fontenoy (1745) et traité d'Aix-la-Chapelle (1748).

XXVI. — *Marie-Thérèse.*

Courte période de paix, de bonheur et de prospérité pour la Belgique, sous le gouvernement de Charles de Lorraine (1748-1780).

XXVII. — *Joseph II (1780-1790).*

- a. Révolution belge (1789-1790, Vonck et Van der Noot);
- b. Inauguration de Léopold II, et pacification de la Belgique;
- c. Batailles de Jemmapes et de Fleurus (1792-1794).

XXVIII. — *Napoléon.*

- a. Traité de Campo-Formio;
- b. Traité du 1^{er} décembre 1813. Réunion de la Belgique à la Hollande;
- c. Waterloo.

XXIX. — *Chanoine Triest (1760-1836).*XXX. — *Révolution belge (1830).*XXXI. — *Léopold I^{er}.*

Les Belges, unis et attachés à la personne du Roi, à la Constitution qu'ils se sont donnée, restent tranquilles au milieu des troubles qui agitent l'Europe entière.

TROISIÈME COURS.

Nous sommes arrivés au troisième cours pour lequel les biographies et les groupes historiques, traités dans les deux cours précédents, nous fournissent de la matière, à l'effet d'étudier les peuples avec leurs diverses vicissitudes, leurs mœurs, leurs caractères, leurs vertus, leurs vices, la cause de leur agrandissement et de leur chute; pour apprendre, comme dit Rollin, non-seulement à démêler ces ressorts

secrets et cachés de la politique humaine qui donnent le mouvement à toutes les actions et à toutes les entreprises, mais encore à reconnaître partout un Être souverain, qui veille et préside à tout, qui règle et conduit tous les événements, qui dispose et qui décide en maître absolu de tous les royaumes et de tous les empires du monde. On ne s'occupera évidemment pas de tous les peuples dont nous avons conservé les traditions, mais on choisira spécialement ceux sur la constitution desquels notre civilisation est plus ou moins basée ; on prendra de préférence en considération les peuples qui nous ont laissé un héritage intellectuel ou moral. Ajoutons encore que ce serait une déviation du but que doivent atteindre les classes auxquelles nous destinons ce travail, que de vouloir traiter la matière indiquée plus bas en suivant la marche adoptée dans les établissements supérieurs. Dans ces derniers établissements, où l'on se propose d'enseigner l'ensemble, l'universalité de la science, la méthode doit différer essentiellement de celle qui se borne à communiquer aux élèves les indications les plus utiles, quelquefois même les données indispensables au point de vue de leur éducation en général, et en particulier relativement à la condition d'existence à laquelle ils sont appelés. Pour ces raisons nous restreignons la matière de ce cours aux points suivants.

Par l'étude de l'histoire sainte, l'élève connaît déjà l'histoire des Hébreux, que l'on résume ici en ajoutant les dates aux faits remarquables. On procède ensuite à l'étude des peuples voisins, par exemple, les Egyptiens, les Assyriens, les Babyloniens, les Mèdes, les Phéniciens, en racontant très-succinctement les destinées de ces peuples

jusqu'au temps des Perses. Ici on passe sur un autre terrain, l'histoire des Grecs commence. On expose les mœurs de ces derniers, on peint leurs actions magnanimes, sans entrer dans trop de détails et en groupant continuellement les faits autour d'un personnage ou d'un lieu célèbre. La gloire du peuple grec finit à la mort d'Alexandre le Grand, et les regards se portent alors vers les Romains, dont on tracera l'histoire à grands traits sans les suivre guerre par guerre, consul par consul, et en négligeant tout ce qui semble de peu d'importance à côté des grands faits. On n'oubliera pas les rapprochements entre les faits nouveaux et ceux que l'on a vus précédemment. On parlera de Pompée à Jérusalem, d'Antoine en Egypte, d'Auguste comme protecteur d'Hérode, de Néron comme persécuteur des chrétiens ; ainsi de suite jusqu'à Constantin le Grand. La période comprise entre les migrations et Charlemagne sera remplie par quelques considérations sur les Arabes. De là, l'intérêt se porte sur les Francs, et on arrive de cette manière à l'histoire moderne.

A chaque époque, il faut choisir un fait important, autour duquel tous les autres viendront se grouper. Nous reconnaissons combien ce procédé offre parfois de difficultés, surtout lorsqu'il est question de l'histoire moderne. Remarquons cependant qu'on y réussira plus tôt, si l'on arrête moins longtemps l'attention sur les rois et sur leurs empires, pour la diriger plus spécialement sur les découvertes, sur les inventions, etc. Ici la matière ne manquera pas, et dans tous les pays du globe on trouvera au moins quelque chose de remarquable pour signaler les différentes périodes.

La découverte de l'Amérique, le développement de la

navigation de l'Angleterre, les colonies de cet État ; Kepler, Newton, Galilée, Henri IV, Louis XIV, l'Allemagne pendant la guerre de trente ans ; Pierre le Grand, Charles XII ; la guerre de l'Autriche avec la Turquie, le développement des sciences, des arts, de l'industrie, du commerce, de l'agriculture ; la révolution française ; paix générale, influence de celle-ci sur la prospérité des peuples ; l'invention des machines à vapeur, la construction des routes. l'organisation des établissements d'instruction publique, les traités de commerce ; l'abolition de l'esclavage, de la dîme ; les modifications apportées aux lois pénales : en un mot, l'histoire de la civilisation et l'exposé du développement providentiel du genre humain. C'est ainsi qu'on arrivera au but que nous résumons ici en peu de mots.

1° Reconnaître les dispositions de la Providence dans les destinées des peuples entiers, comme aussi dans le sort de certains personnages individuellement ;

2° Exciter les sentiments religieux et moraux des élèves en profitant de toutes les occasions de faire naître dans leurs cœurs le respect, l'amour, la reconnaissance et la confiance qui sont dus à la divine Providence ;

3° Prémunir contre l'habitude de juger trop légèrement et trop sévèrement le monde et les hommes ;

4° Inspirer l'amour de la patrie, l'attachement à la famille royale, l'estime pour les autorités et la volonté d'observer les lois et la constitution. Nous citons à ce sujet un excellent passage de Barrau : « Il faut entretenir avec soin dans le cœur des élèves le respect le plus profond pour leurs parents, l'attachement le plus tendre pour leur famille, leur apprendre en même temps à aimer avec dévouement la patrie, cette grande famille dans laquelle toutes

les familles particulières se confondent ; de l'image sacrée de la patrie, ne séparer jamais le nom auguste du Roi. Le Roi, c'est le représentant de la patrie, c'est pour ainsi dire la patrie personnifiée. Accoutumez les enfants à prier pour lui, non des lèvres, mais du cœur. Que les princes de son sang, que ses ministres, que les grands pouvoirs de l'autorité suprême, soient constamment l'objet de leurs hommages.

« Excitez les élèves à ennoblir leurs mœurs par des exemples tirés de la vie des grands hommes, et par la contemplation des peuples étrangers, de leurs usages et de leurs institutions. »

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Charlemagne considéré comme législateur, comme guerrier et comme protecteur des arts et des sciences.*

(Traité avec les élèves de 11 à 13 ans.)

Instituteur. — Nous sommes arrivés à Charlemagne, un des personnages les plus célèbres de notre histoire. Quand je vous aurai raconté succinctement la biographie de ce grand homme, vous déciderez vous-même jusqu'à quel point il a le droit d'occuper une des premières places dans les annales de notre pays ; vous jugerez par vous-mêmes de combien de bienfaits nous lui sommes redevables, et vous apprécierez quels sont ses titres pour que l'humanité conserve à Charles un pieux souvenir et le surnom de *Grand*.

Voici le résumé de la vie de Charlemagne.

Charles, fils de Pepin le Bref, naquit, selon l'opinion la plus accréditée, à Jupille près de Liège, le 10 avril de l'an 742. Après la mort de son père il eut la Neustrie, la Bourgogne et l'Aquitaine. Peu de temps après, son frère Carloman mourut, et Charles fut reconnu roi de toute la nation franque. Il tourna d'abord ses armes contre les Aquitains révoltés. Ceux-ci furent vaincus et forcés de rentrer dans le devoir ; les Saxons, peuple qui habitait au-delà du Rhin le pays que nous appelons aujourd'hui *Allemagne*, ne cessaient de faire des incursions dans ses États pour y porter le pillage et l'incendie, et enlever les habitants qu'ils réduisaient en esclavage. Charles marche contre les Saxons, les bat et leur accorde leur grâce après leur avoir fait jurer de ne plus prendre les armes. Cette expédition à peine terminée, l'Italie implore les secours de Charlemagne. Didier, roi des Lombards, dévastait les États de l'Église. Charlemagne accourt en Italie, marche contre Didier, le fait prisonnier dans Pavie et joint au titre de roi des Français celui de roi des Lombards. Il rend au pape Léon III le territoire que les Barbares avaient voulu lui enlever.

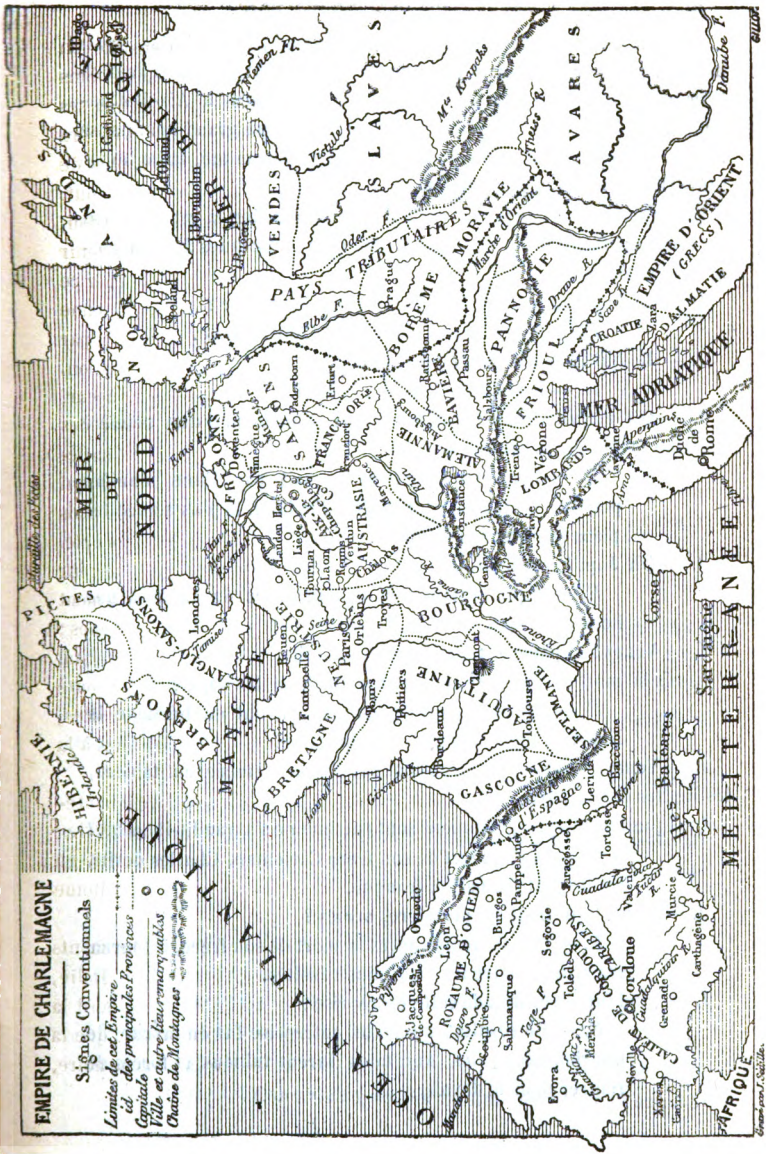
Les Saxons ne restèrent pas longtemps fidèles à leurs promesses ; ils reprirent les armes et recommencèrent leurs incursions. Charles les

soumet de nouveau et leur pardonne encore. Il passe ensuite en Espagne, bat les Sarrasins qui menaçaient la France, les refoule dans l'intérieur de leur pays et donne de ce côté l'Èbre pour limite à ses États. Les Saxons, ne se tenant pas pour domptés, rompent encore leurs engagements, et renouvellent leurs brigandages avec plus de fureur que jamais, pillant, dévastant, brûlant et massacrant tout. Charles accourt de nouveau et les défait : ils implorent leur pardon, et pour la troisième fois Charles le leur accorde. Ne pouvant les tenir en respect avec les armes, il a recours à la religion ; il envoie chez ce peuple des missionnaires pour l'instruire dans la doctrine chrétienne et adoucir ainsi ses mœurs sauvages. Moyen insuffisant : Witikind, par son influence, entraîne encore ses compatriotes dans l'insubordination. Charles, voyant avec peine qu'il ne gagnait rien par la douceur, résolut enfin d'agir avec sévérité. Quatre mille cinq cents des principaux moteurs de la révolte eurent la tête tranchée. Charlemagne fit comprendre aux Saxons qu'il employait ces moyens, qui semblaient peut-être trop cruels, non pour détruire leur nation, mais pour terminer une guerre qui ne laissait point de repos à son peuple. Ensuite il eut recours à la douceur pour gagner ceux que la terreur n'avait pas domptés. Il promit à Witikind de le traiter généreusement s'il voulait venir le trouver. Witikind hésita quelque temps ; enfin il accéda à la demande de Charles, et se rendit à Herstal où lui et ses compagnons reçurent de grandes marques de bonté de la part du roi. Instruits et baptisés par les soins de Charles, ils se conduisirent en chrétiens et disposèrent leur compatriotes à la soumission.

Le nombre des expéditions de Charlemagne est porté à cinquante-trois. Nous ne pouvons faire connaître ici tous les détails de sa vie ; disons seulement que tous ses ennemis furent domptés. Léon III, en reconnaissance des services qu'il lui avait rendus, le couronna à Rome empereur d'Occident, le jour de Noël de l'an 800.

Les bornes de son empire étaient à l'est la Saxe, la Theiss, les monts Krapacks et l'Oder ; au sud la Méditerranée, le Vulturne en Italie, et l'Espagne jusqu'à l'Èbre ; à l'Ouest l'Océan Atlantique ; au nord la Baltique, l'Eider, la mer du Nord et la Manche. (Il va de soi que la carte de l'empire de Charlemagne se trouve tracée sur la planche noire, comme nous la reproduisons à la page suivante.)

EMPIRE DE CHARLEMAGNE.



EMPIRE DE CHARLEMAGNE

Signes Conventionnels

Limites de cet Empire

Capitale

Ville et autre lieux remarquables

Chaine de Montagnes

Charles, dans ses guerres, n'était pas poussé par l'ambition, mais uniquement par le désir de propager la religion chrétienne et de civiliser les peuples qui devenaient ses sujets. Il mourut à Aix-la-Chapelle en 814. Tout ce qui peut contribuer à faire un grand homme se trouvait réuni en lui : génie profond, cœur magnanime, taille imposante, figure noble et majestueuse.

(Les questions ci-après ont exclusivement pour but la reproduction du récit, en facilitant le classement des faits historiques dans la mémoire des élèves.)

Quel est le grand homme dont je viens de vous parler ?

Elève. — Ce grand homme est Charlemagne.

I. — De qui Charlemagne était-il fils ?

E. — Il était fils de Pepin le Bref.

I. — Où naquit-il et en quelle année ? Connait-on d'une manière certaine le lieu de sa naissance ?

E. — Non, monsieur, on ne sait pas d'une manière positive le lieu où il naquit ; l'opinion la plus accréditée place son berceau à Jupille.

I. — Où Jupille est-il situé ?

E. — Jupille est situé dans la province de Liège à une lieue de Liège.

I. — Venez à la planche ; montrez cet endroit.

Après la mort de son père, quels pays eut-il en héritage ?

E. — Après la mort de son père, il eut en héritage la Neustrie, la Bourgogne et l'Aquitaine.

I. — Venez, Charles, montrez-moi sur la carte tracée au tableau, les limites de ces pays.

Quelque temps après, comment son patrimoine s'agrandit-il encore ?

E. — Par la mort de son frère Carloman, Charles devint roi de toute la nation franque.

I. — Contre qui fit-il ses premières armes ?

E. — Peu de temps après la mort de son frère, il tourna ses armes contre les Aquitains révoltés.

I. — Quel fut le résultat de cette entreprise ?

E. — Le résultat de cette entreprise fut en faveur de Charlemagne ; les Aquitains furent vaincus et forcés de rentrer dans le devoir.

I. — Pendant qu'il était encore en Aquitaine, quel peuple dévasta son territoire ?

E. — Ce sont les Saxons qui firent des invasions dans les Etats de Charlemagne.

I. — Où habitait ce peuple ?

E. — Ce peuple habitait au-delà du Rhin, le pays qui est maintenant l'Allemagne.

I. — Que fit Charles pour mettre ses sujets à l'abri des attaques des Saxons ?

E. — Charlemagne marcha contre les Saxons, les défit et leur pardonna après avoir exigé d'eux le serment de ne plus reprendre les armes.

I. — Qui sollicita vers cette époque le secours de Charlemagne ?

E. — L'Italie implora vers la même époque, le secours de Charles.

I. — Contre qui et à propos de quoi ?

E. — L'Italie était en guerre avec Didier, roi des Lombards, qui dévastait les Etats de l'Eglise.

I. — Quelle fut l'issue de cette campagne ?

E. — Didier fut fait prisonnier dans Pavie, Charlemagne devint roi des Lombards et rendit au pape Léon III les territoires que les Barbares avaient voulu lui enlever.

I. — Quelle fut la conduite des Saxons pendant que Charles était occupé en Italie ?

E. — Les Saxons reprirent les armes et recommencèrent leurs incursions.

I. — Que fit alors Charlemagne pour mettre fin à leurs déprédations ?

E. — Charlemagne les soumit derechef et leur pardonna encore.

I. — Dans quel pays dut-il ensuite porter ses armes ?

E. — Charles fut obligé de passer en Espagne pour s'opposer aux Sarrasins qui menaçaient la France.

I. — Quel fut le résultat de cette expédition ?

E. — Il refoula les Sarrasins dans l'intérieur de leur pays et donna l'Èbre pour limite à ses États.

I. — Les Sarrasins étant repoussés, quel peuple vint encore troubler le repos de Charles ?

E. — Les Saxons vinrent, pour la troisième fois, rompre leurs engagements et renouveler leurs brigandages avec plus de fureur que jamais.

I. — Que fit Charles, lorsqu'il reçut la nouvelle de ces brigandages ?

E. — Il accourt de nouveau, défait les Saxons, et sur leurs instances, il leur pardonne une troisième fois.

I. — Enfin, ne pouvant les contenir par les armes, à quel moyen eut-il recours ?

E. — Charles eut recours à la religion.

I. — Que fit Charles ?

E. — Il envoya chez ce [peuple des missionnaires pour l'instruire dans la doctrine chrétienne.

I. — Et est-il parvenu à son but ?

E. — Non, Witikind entraîna encore ses compatriotes dans l'insubordination.

I. — Quelle résolution prit alors Charles !

E. — Charles, voyant qu'il ne gagnait rien par la douceur, résolut d'agir avec sévérité.

I. — Quel châtiment leur fit-il subir ?

E. — Il fit trancher la tête à quatre mille cinq cents des principaux perturbateurs.

I. — Cet acte qui aurait pu paraître trop cruel aux Saxons, fut suivi d'un autre, par lequel Charles voulut leur montrer qu'il était bien disposé à leur égard. Qui se rappelle ce trait ?

E. — Charles fit venir Witikind avec quelques-uns de ses compagnons à Herstal où ils reçurent des gages de sa bonté et de sa générosité.

I. — Et ensuite ?

E. — Ils furent instruits et baptisés par les soins de Charles et ils se conduisirent en chrétiens et en bons citoyens.

I. — Quel est le nombre d'expéditions que fit Charlemagne ?

E. — On porte le nombre de ses expéditions à cinquante-trois,

I. — Quel noble but Charles se proposait-t-il dans toutes ses expéditions ?

E. — Il était dans toutes ses expéditions, guidé par le désir de rendre ses peuples heureux.

I. — Sont-ce de beaux sentiment que ceux-là ?

E. — Oui, ce sont des sentiments qui honorent un héros.

I. — Voyons maintenant ici, sur la carte, l'étendue de l'empire de Charlemagne. Qui peut m'en indiquer les bornes ?

E. — L'empire de Charlemagne était borné à l'est par la Saxe, la Theiss, les monts Krapacks et l'Oder ; au sud par l'Èbre en Espagne, par le Vulturne en Italie ; à l'ouest par l'océan Atlantique ; au nord par la Baltique, l'Eider, la mer du Nord et la Manche.

I. — Nous allons essayer de trouver les pays qui correspondent aujourd'hui à ceux que Charlemagne avait sous sa domination. (Après avoir procédé à cette investigation, l'instituteur continue.)

Comment avons-nous considéré Charlemagne ?

E. — Nous avons considéré Charlemagne comme guerrier.

I. — Et que pouvez-vous dire de lui comme guerrier ?

Il avait, comme nous avons vu, le génie des combats et celui du commandement. Il écrasa tous ceux qui osèrent lutter contre lui. Mais, mes enfants, quoiqu'il marchât toujours à la tête de ses armées, et que ses contemporains nous le peignent comme un géant sur le champ de bataille, son courage et ses triomphes sont ses moindres titres aux yeux de la postérité. Ce qui justifie surtout son surnom de Grand ou magne, c'est que le guerrier, dont l'épée fit trembler l'Europe, fut en même temps le législateur des peuples. C'est donc à ce point de vue que dans la leçon prochaine nous allons considérer cet homme prodigieux.

DEUXIÈME LEÇON.

Charlemagne comme législateur.

Instituteur. — Charlemagne, comme nous l'avons dit à la fin de la dernière leçon, ne s'est pas seulement distingué comme guerrier,

mais encore comme législateur. Le plus beau monument qui soit resté du règne de ce grand roi, est le code de lois qu'il donna sous le nom de *Capitulaires*. Sa pensée constante fut de substituer l'ordre à l'anarchie, d'unir entre eux les peuples dont se composait l'empire nouveau. Ses lois sur les matières ecclésiastiques et sur les matières civiles sont pleines de prudence et de sagesse.

Il ordonna que dans tout son empire les poids et les mesures fussent uniformes. Il fixa le prix du froment, du seigle, de l'avoine, taxa le prix des étoffes, régla l'habillement de ses sujets d'après leur état et leur rang (1). Charlemagne tenait ordinairement deux assemblées, l'une en automne et l'autre au mois de mai. A la première étaient convoqués les seigneurs les plus puissants, et l'on y préparait les affaires qui devaient être traitées dans la seconde réunion. Dans celle du mois de mai, qui était formée par les hommes libres, on décidait de toutes les affaires qui intéressaient l'empire. L'empereur soumettait les *Capitulaires* à leur délibération. Dans toutes ses lois, ce grand législateur eut en vue la religion et le bonheur de ses peuples.

(Questions ayant seulement pour but de graver le texte dans la mémoire des élèves.)

D'après ce que je viens de vous raconter, Charlemagne s'est encore distingué comme...?

Elève. — Charlemagne s'est encore distingué comme législateur.

I. — Comprenez-vous bien ce que veut dire ce mot ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — On appelle *législateurs* les hommes qui font les lois.

Comment appelle-t-on le code des lois que Charles donna à son peuple ?

E. — Ce code était appelé *Capitulaires*.

I. — Quel caractère trouve-t-on dans toutes les lois de Charles ?

E. — Toutes ses lois sont pleines de sagesse.

(1) « On voit, dit Montesquieu, dans les lois de ce prince, un esprit de prévoyance qui comprend tout, et une certaine force qui entraîne tout. Il savait punir, il savait encore mieux pardonner. Il mit une règle admirable dans sa dépense ; il fit valoir ses domaines avec sagesse, avec attention ; un père de famille pourrait apprendre dans ses lois à gouverner sa maison. »

I. — Il ordonna, entre autres, une réforme par rapport aux poids et mesures ; quelle était cette réforme ?

E. — Il ordonna d'introduire partout les mêmes poids et mesures.

I. — Pour le bien-être de ses sujets, il prit encore une mesure des plus louables...

E. — Il fixa le prix du froment, du seigle, de l'avoine et il taxa le prix des étoffes.

I. — Combien d'assemblées tenait-il ordinairement par an ?

E. — Charlemagne tenait ordinairement deux assemblées par an, l'une en automne et l'autre au mois de mai.

I. — Dans quelle classe d'hommes étaient pris les membres de la première ?

E. — A la première assemblée étaient convoqués les seigneurs.

I. — Et de quoi s'y occupait-on ?

E. — On y préparait les affaires qui devaient être traitées dans l'autre assemblée.

I. — Quels hommes composaient la seconde assemblée ?

E. — L'assemblée du mois de mai était formée par les hommes libres.

I. — Quelles décisions portait-on dans cette assemblée ?

E. — On y décidait de toutes les affaires qui intéressaient l'empire.

I. — Quel était le but que Charlemagne se proposait d'atteindre par l'introduction de ces lois ?

E. — Charlemagne, dans toutes ces lois, n'eut en vue que de propager la religion et de rendre ses peuples heureux.

I. — Qui de vous essayera de raconter d'un seul trait l'histoire de Charlemagne, à partir du point où nous l'avons considéré comme législateur ?

(Un ou plusieurs élèves seront désignés successivement pour reproduire à haute voix le récit.)

C'était à Charles qu'il était réservé de mettre un terme à l'anarchie politique et sociale qui régnait depuis la chute de l'empire romain. Il n'y avait nulle part d'unité nationale. Charlemagne eut la gloire d'im-

poser des lois générales et un ordre uniforme à cette société plongée dans le chaos.

Croyez-vous qu'il était facile d'arriver à ce résultat ?

E. — Non, monsieur, Charlemagne, pour arriver à ce résultat, a dû vaincre de grandes difficultés.

I. — Voyons, examinons ensemble tous les obstacles que ce grand homme a rencontrés dans l'exécution de ses projets.

L'empire était composé de peuples différents : différents sous quels rapports ?

E. — L'empire était composé de peuples qui différaient autant par les mœurs et le caractère que par le degré de civilisation.

I. — Par conséquent, c'était une grande difficulté de soumettre à une règle commune non-seulement les lois, mais aussi les idées de ces nations.

Charlemagne rencontra en outre des difficultés au point de vue religieux. Il est vrai que ces peuples étaient convertis depuis longtemps, mais croyez-vous que tous étaient déjà façonnés à des mœurs et à des coutumes chrétiennes ?

E. — Non, il y avait probablement encore l'une ou l'autre race qui refusait de se soumettre à ces principes.

I. — Mais Charlemagne, que vous voyez doué d'une énergie extraordinaire, a-t-il hésité à vaincre leur résistance ?

E. — Non, ce n'était pas pour Charlemagne un obstacle qui pût l'empêcher de poursuivre son œuvre.

I. — Aussi est-il parvenu à les faire plier sous les mêmes principes religieux.

Croyez-vous que Charlemagne ait introduit toutes les réformes d'un coup, brusquement ?

E. — Il est probable que non.

I. — Non, assurément ! Cette législation est l'œuvre d'un demi-siècle d'efforts. Chaque année, il ajoutait quelques lois nouvelles, quelques décrets qu'il faisait adopter dans l'assemblée de ses fidèles.

La législation de Charlemagne se généralisa bientôt en Europe ; que pensez-vous que cela prouve ?

E. — Cela prouve que cette législation était conforme aux besoins de l'Europe.

I. — Aussi est-elle devenue la base de la civilisation moderne.

Maintenant, avant de passer, dans la leçon prochaine, au troisième point de notre sujet, je ne dois pas vous laisser ignorer que Charlemagne ne négligea rien pour améliorer l'organisation intérieure de la monarchie. Il créa des institutions pour la régularisation des finances, d'autres pour prévenir la tyrannie et pour assurer l'ordre général.

TROISIÈME LEÇON.

Charlemagne considéré comme protecteur des sciences et des arts.

Instituteur. — Charlemagne aimait beaucoup les sciences et les arts. Il en fut le protecteur et le restaurateur ; car après l'invasion des Barbares, ils avaient pour ainsi dire entièrement disparu. Il attira dans sa cour des savants étrangers et les combla de bienfaits. Il établit un grand nombre d'écoles où l'on enseignait la grammaire, l'arithmétique, la géométrie et la musique. Deux écoles spécialement réservées à l'enseignement de la musique, étaient établies, l'une à Metz, et l'autre à Soissons. Il appela des musiciens italiens pour réformer le chant d'église, encouragea l'étude et fit de l'instruction un titre aux emplois.

Lui-même fut un des hommes les plus savants de son époque : il était versé dans la langue latine et connaissait à fond sa langue maternelle. Il composa même une grammaire.

Charlemagne conservait les mœurs simples de sa race : ses filles tissaient des vêtements pour lui, et son épouse gouvernait sa maison en mère de famille. En 800 il fut proclamé empereur par le pape Léon III. Aucun changement ne se manifesta dans ses habitudes, quand il eut obtenu ce titre éclatant. Il mourut à 72 ans, dans son palais d'Aix-la-Chapelle, l'an 814. Son fils Louis, surnommé le Débonnaire, lui succéda et gouverna pendant 26 années, mais sans énergie et sans dignité. Après sa mort (840), les enfants de Louis le Débonnaire se battirent entre eux et finirent par diviser la monarchie.

I. — Comment Charlemagne montra-t-il qu'il aimait les sciences et les arts.

Elève. — Charlemagne montra son amour pour les sciences et les arts en attirant à sa cour des savants étrangers.

I. — Mais il ne se borna pas à attirer dans son pays des hommes instruits. Quelle autre mesure prit-il encore ?

E. — Il établit un grand nombre d'écoles.

I. — Qu'enseignait-on dans ces écoles ?

E. — On y enseignait la grammaire, l'arithmétique, la géométrie et le chant.

I. — Que fit encore Charlemagne pour la propagation de la musique ?

E. — Il établit deux écoles de musique, l'une à Metz et l'autre à Soissons.

I. — Dans quel but particulier attachait-il une si haute importance à l'enseignement de la musique ?

E. — Pour réformer et pour améliorer le chant d'Église.

I. — Que vous ai-je dit par rapport à sa propre instruction ?

E. — Charlemagne était un homme fort instruit pour son temps.

I. — Que savons-nous de lui qui prouve que cela soit vrai ?

E. — Nous savons qu'il a composé une grammaire et qu'il était versé dans la langue latine et dans sa langue maternelle.

I. — Que pouvons-nous conclure de Charles en le voyant prendre toutes ces mesures pour améliorer l'instruction ?

E. — Nous déduisons de là qu'il n'avait pas seulement en vue les intérêts matériels de son peuple, mais qu'il s'occupa aussi des besoins de l'âme.

I. — Que savons-nous par rapport à son intérieur, par rapport à l'esprit qui régnait parmi les membres de sa famille ?

E. — Il était simple de mœurs : ses filles tissaient des vêtements pour lui.

I. — Et son épouse, était-ce une reine qui aimait le luxe, l'éclat et les plaisirs ?

E. — Non ; au contraire, elle gouvernait sa maison en mère de famille.

I. — Plus tard, en 800, quel honneur reçut Charlemagne ?

E. — Il fut proclamé empereur.

I. — Par qui ?

E. — Par le pape Léon III.

I. — Où et en quelle année cet homme prodigieux est-il mort ?

E. — Il est mort à Aix-la-Chapelle l'an 814.

I. — Qui lui succéda ?

E. — Son fils Louis le Débonnaire.

I. — Et pendant combien d'années régna ce dernier prince ?

E. — Celui-ci gouverna pendant 26 années.

I. — Après la mort de Louis le Débonnaire, que sont devenus les États de Charlemagne ?

E. — La monarchie a été divisée par les enfants de Louis le Débonnaire.

I. — Qui répétera cette dernière partie de l'histoire de Charlemagne ?

Qui est en état de reproduire toute l'histoire ?

Nous voyons, mes enfants, que Charlemagne, dans toutes ses actions, a été mû par des sentiments d'humanité, par des sentiments religieux. Pour la religion, il a sacrifié son repos ; pour la religion, il a exposé vingt fois ses jours. Sa vie est remplie de faits glorieux, d'actions merveilleuses. Il gouverna avec sagesse ; s'appliqua avec ardeur à faire régner la Justice ; protégea le commerce et favorisa les sciences et les arts.

Mes enfants, tâchons d'imiter ce grand homme : vivez en bons chrétiens, aimez votre patrie afin d'être dignes de porter le nom d'*enfants de la Belgique*.

XIV.— MÉTHODE DES SCIENCES NATURELLES.

BUT.

Donner aux enfants des notions propres à fortifier le sentiment religieux, à former le cœur, à exercer le jugement et la mémoire. — Leur faire connaître un certain nombre d'objets pris dans les trois règnes, et qui peuvent avoir de l'influence sur les actes de l'existence, sur l'état de la santé; ceux, par exemple, qui servent à notre nourriture. — Rattacher à cet examen quelques notions sur la manière de cultiver les plantes, les arbres; d'extraire et de manipuler les minéraux; de nourrir et d'élever les animaux; en un mot, fournir à l'enfant, parvenu à l'âge d'homme, un trésor où il pourra puiser en mille circonstances. — Leur indiquer les précautions à prendre dans l'emploi de diverses plantes, de plusieurs minéraux; dans le voisinage de certains animaux, le prémunir ainsi contre les dangers de toute espèce. — Leur fournir quelques notions sur l'organisation de l'homme, et les règles les plus importantes à observer en cas de maladie ou d'accident.

INTRODUCTION.

L'histoire naturelle est devenue de nos jours l'objet d'études sérieuses et approfondies : des savants y ont con-

sacré leurs veilles, et, grâce à leurs laborieux travaux, cette science n'a plus de secrets ; on est parvenu à les pénétrer.

Le langage technique et relevé des naturalistes a été ensuite simplifié, réduit, présenté sous mille formes diverses ; adapté à la nature des établissements de tous les degrés.

Aussi l'on a reconnu partout la nécessité d'introduire l'enseignement de cette branche dans les écoles, et l'étude de l'histoire naturelle fait maintenant partie intégrante de toute bonne éducation ; toute éducation est incomplète si l'on n'a pas soin d'y faire entrer pour une large part l'étude des sciences naturelles.

Mais si cette nécessité d'introduire l'histoire naturelle dans les établissements de tous les degrés est reconnue, peut-on dire aussi que cette science doit entrer dans le programme d'une école primaire ? Nous n'hésitons pas à répondre affirmativement, mais avec une restriction que nous indiquerons tout à l'heure. Oui, l'école primaire doit initier l'enfant à la connaissance de la nature. Quel est, en effet, le but de l'école primaire ? N'est-ce pas de développer la mémoire et l'intelligence ? N'est-ce pas de former le jugement et le cœur ? N'est-ce pas de faire croître tous ces germes de vertus et de sciences que le Créateur a déposé dans l'enfant ? N'est-ce pas afin de le préparer à la vie réelle en lui donnant des connaissances dont plus tard il pourra tirer quelque profit, d'en faire, en un mot, un bon citoyen, un homme vertueux, un père de famille prudent et économe ?

Eh bien, l'enseignement de l'histoire naturelle peut contribuer puissamment à produire ce résultat.

En attirant l'attention des enfants sur tout ce qui les

entoure, en les forçant à examiner l'objet qu'on leur met sous les yeux, à le considérer sous tous les points de vue, en dirigeant les recherches sur ses formes, sa nature et les causes qui ont contribué à sa formation, n'a-t-on pas l'occasion d'exercer une influence bien grande sur le développement du jugement ?

Une fois l'examen attentif bien achevé, la tâche de l'élève étant de retenir, n'est-ce pas alors la mémoire qui joue un rôle important ? Pour la formation du cœur, quoi de plus utile, quoi de plus convenable ? Comment serait-il possible qu'une étude sérieuse de la nature, des beautés sans nombre qu'elle renferme, ne portât point à la reconnaissance envers Celui qui a fait tant de choses admirables et toutes pour notre utilité ? Comment rester froid, indifférent, insensible à la vue de l'ordre sublime établi dans toute la création ? Comment ne pas s'écrier : *Que Dieu est bon, qu'il est magnifique !*

En voilà assez pour montrer quel usage on peut faire de l'enseignement de l'histoire naturelle, quel parti on peut en tirer pour la formation du sentiment religieux chez l'enfant.

« Un maître attentif, dit Rollin, trouve dans cet enseignement le moyen de former le cœur de ses élèves et de les conduire par la nature à la religion. »

Ce que nous venons de dire suffit pour montrer ce que peut sur le développement intellectuel et moral l'enseignement de l'histoire naturelle.

Mais ce ne sont pas là les seuls avantages à en retirer.

L'étude des propriétés des végétaux et des minéraux sera pour tout le monde une source d'utilité : la connaissance des effets utiles ou nuisibles de tel ou tel minéral,

de telle ou telle plante sur l'économie en générale, sera plus tard, pour les élèves, une source précieuse d'avantages de tous genres.

La connaissance des usages, des habitudes des êtres qui font partie du règne animal sera propre à prémunir un jour les élèves contre les dangers de plus d'une espèce.

Et si, à un examen détaillé des trois règnes de la nature, on rattache des notions sur la manière de traiter les plantes, les arbres; d'extraire les minéraux et d'en tirer parti; de nourrir et d'entretenir les animaux, cette étude, loin d'être un passe-temps, acquerra un charme particulier et deviendra, pour l'enfant parvenu à l'âge d'homme, un trésor où il pourra puiser en mille circonstances, une mine qui lui fournira d'abondants matériaux.

Maintenant que nous avons établi l'utilité, la nécessité même d'introduire cet enseignement dans nos écoles, voyons de quelle manière il peut y être traité, et ce qu'on est en droit d'attendre d'un élève sortant de l'école primaire.

CHAPITRE PREMIER.

PRINCIPES GÉNÉRAUX.

§ I. — *Ce que doit être l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles primaires.*

L'utilité de l'enseignement de l'histoire naturelle, une fois reconnue, il nous faut étudier la manière dont on pourra satisfaire aux exigences dans une école élémentaire.

Il faut y enseigner l'histoire naturelle, mais évidemment la marche à suivre sera tout à fait différente de celle que l'on adopte dans les établissements d'un degré supérieur. Nous écartons de l'école primaire tout ce qui est de la *science* : on se bornera à rechercher ce qui peut offrir quelque intérêt, quelque avantage pour la vie réelle ; ainsi : la connaissance des plantes les plus importantes, leur utilité ou leurs propriétés médicinales, industrielles, etc., soit par leurs effets nuisibles comme plantes vénéneuses ; l'étude par des animaux qui s'offrent tous les jours aux regards, de ceux qui rendent à l'homme des services marqués ; et enfin quelques notions sur les minéraux qui se trouvent continuellement sous notre main et que nous rencontrons à chaque pas.

Que sert à des enfants de nos contrées d'étudier, sous toutes leurs formes, dans tous leurs détails, les productions naturelles des pays éloignés ? Quelle utilité y a-t-il pour eux de savoir par cœur une foule de caractères et de particularités propres à des plantes qui ne peuvent croître dans nos climats ? Quel avantage retirent-ils de la connaissance des animaux de l'Asie, de l'Afrique, tandis qu'ils ignorent tout ce qui concerne ceux qui nous fournissent leurs services, leur chair, leur peau, tout en un mot ? Sans doute, nous sommes loin de blâmer une pareille étude ; mais, nous le répétons, ce n'est pas à l'école primaire qu'on peut imposer ce travail ; cela est du ressort d'un enseignement plus élevé ; et tout le monde le reconnaîtra avec nous, ce serait un bien grand progrès, un progrès réel de l'époque, si, au sortir de nos écoles, l'enfant avait, pour entrer dans la vie réelle, des notions exactes sur les plantes qui l'entourent et qui le nourrissent, sur les ani-

maux qui vont partager ses fatigues ou contre lesquels il aura à se mettre en garde, et enfin sur les minéraux dont il fera un usage continu.

Ainsi écartons tout ce qui appartient à la science et choisissons tout ce qui a une utilité réelle, immédiate pour les besoins de la vie ordinaire, pour la destination future de nos enfants.

§ II. — *Division du cours et temps à consacrer à cet enseignement.*

En rejetant tout ce qui touche de trop près à la science, nous éloignons par là même toutes les classifications et les divisions si nombreuses dans cette partie des sciences naturelles.

Toutefois, l'instituteur ne doit pas croire qu'il puisse procéder absolument sans ordre ; il se tracera d'abord un cadre dont il aura soin de ne pas sortir. Il ne s'agit pas ici d'avoir une abondance de matières ; l'important, c'est que les enfants sachent bien le peu qu'on leur enseigne.

Nous nous sommes élevé contre les divisions et les classifications sans fin qui ne font que jeter la confusion dans les idées ; cependant on n'entamera pas cette étude sans faire connaître la grande division des êtres de la nature en trois règnes : ceci est indispensable : il est de toute nécessité que l'enfant sache dire, lorsqu'on lui présente un corps quelconque : Il appartient à tel règne. On fera donc nettement ressortir ce qui distingue chacune de ces trois grandes classes ; les élèves doivent bien saisir les différences qu'il y a entre elles ; pour mieux fixer leurs idées sur ce point, on établira des comparaisons entre des êtres pris

dans chacun de ces règnes, puis on examinera immédiatement chacune de ces parties.

Quant au temps à consacrer à cette étude, on ne peut établir de règle absolue : cependant, une leçon par semaine suffit dans le plus grand nombre des cas.

Pour une école renfermant trois classes, cette matière pourra être traitée dans les deux premières. De là résulte immédiatement une division en deux cours, dont chacun exige une matière différente.

On pourra, dans le premier, se contenter de donner des êtres que l'on traite une description succincte portant sur les caractères extérieurs les plus saillants, sur ceux que l'enfant peut saisir sans effort.

Dans le deuxième cours, ces mêmes sujets seront repris avec plus de détails ; de nouveaux développements viendront compléter les premières notions ; le premier cours sera ainsi un noyau autour duquel viendront se grouper des détails qui, en affermissant les idées déjà reçues, ajouteront à la somme des connaissances acquises.

Ces leçons, du reste, peuvent fort bien servir comme sujet de style et aussi comme objet d'intuition.

L'élève, obligé de reproduire soit oralement, soit par écrit, la description d'une plante ou d'un animal, doit nécessairement faire des efforts pour parler correctement, pour transmettre ses idées avec ordre, concision et netteté. C'est donc encore un autre grand avantage de ces leçons, et l'instituteur zélé saura en tirer de grands fruits.

Maintenant que nous avons vu de quelles considérations il faut faire précéder l'étude de chaque règne, voyons de quelle manière chacune de ces parties doit être traitée.

Avant d'entrer dans ces détails, qui compléteront la

méthode, nous nous permettrons d'exposer encore quelques préceptes communs aux trois branches de l'histoire naturelle et que l'instituteur ne perdra jamais de vue.

§ III. — *Principes généraux dont l'application est nécessaire pour obtenir quelque succès dans l'enseignement de l'histoire naturelle.*

Ces préceptes peuvent se résumer comme il suit :

1° Donnez à l'enfant une idée claire de l'objet dont vous parlez ; mettez-le-lui sous les yeux, amenez-le à en remarquer lui-même les caractères saillants, et ne passez aux définitions qu'au moyen de l'intuition ; que tout votre enseignement soit intuitif.

2° Traitez d'abord des objets connus et pris dans la sphère d'action des enfants ; ne vous occupez qu'ensuite, et si le temps vous le permet, de ceux qui sont éloignés de sa vue et qui lui sont plus inconnus.

3° S'il y a impossibilité de se procurer l'objet que l'on veut traiter, on tâchera d'en offrir au moins une représentation assez exacte pour que l'élève puisse y reconnaître les traits sur lesquels doit se porter son attention, et que son esprit en conçoive une image fidèle.

4° Passez constamment du connu à l'inconnu. Traitez d'abord les corps les plus simples ; prenez-en alors qui présentent des caractères plus compliqués et rattachez toujours les notions que vous en donnez à celles que les élèves ont déjà acquises.

5. N'oubliez jamais que cet enseignement est surtout propre à former le cœur de vos élèves ; que ce soit là votre but principal ; que la leçon de morale, par conséquent,

viennent à la suite de chaque séance, et que cette morale découle si naturellement du sujet, que l'auditeur en soit pénétré, et qu'il y voie une suite nécessaire de la leçon.

6° Établissez souvent des comparaisons entre deux objets que vous avez décrits ; c'est le moyen de vous assurer que vos élèves en ont des idées nettes, qu'ils vous ont compris.

7° Que votre récit ne soit jamais trop long. Faites alterner convenablement la forme socratique et la forme acroamatique.

8° N'oubliez jamais qu'il ne s'agit pas seulement ici d'une affaire de mémoire ; ce doit être un travail profitable pour l'intelligence.

9° Ne négligez point les avis hygiéniques quand l'occasion se présente de les donner ; ils se rattachent très-bien à cette étude, et souvent ils vous fournissent un moyen de jeter de la variété dans vos leçons, si vous savez les présenter sous la forme d'histoires, de narrations bien choisies.

10° N'abordez pas l'étude d'un sujet nouveau sans avoir fait préalablement une répétition succincte de celui qui a fait l'objet des leçons antérieures. Cette considération est basée sur ce que l'enfant doit apprendre, non pas pour un jour, mais pour la vie ; or, les répétitions fréquentes peuvent seules graver profondément les notions dans l'esprit. « La répétition est la mère de l'étude. »

11° Les détails historiques, outre qu'ils contribuent à faire comprendre les idées abstraites, ont encore cet avantage de procurer à l'instituteur un puissant moyen d'écartier de ses leçons une monotonie ennuyeuse et fatigante, et d'y répandre de l'intérêt. Il faut cependant bien se garder

de prendre ces détails au hasard ou d'en donner qui ne soient pas authentiques.

12° Puisque tout l'enseignement doit tendre vers ce but important d'habituer l'élève à s'exprimer correctement, l'instituteur doit apporter les plus grands soins à sa propre manière de s'exprimer ; il évitera soigneusement de laisser échapper des expressions triviales ou renfermant des fautes grossières de langue ; l'enfant est imitateur de sa nature et ce maître-là serait pour lui un mauvais modèle ; en outre, les élèves plus avancés ne tarderaient pas à découvrir le côté faible de l'instituteur, et cette découverte contribuerait à diminuer son autorité, son influence sur eux.

CHAPITRE II.

BOTANIQUE.

§ I^{er}. Règles relatives à l'enseignement de la botanique.

Aussitôt que les enfants seront bien fixés sur la grande division de l'histoire naturelle en trois parties, on abordera l'une d'elles en particulier.

Il est tout naturel de traiter la botanique pendant l'été, car alors, seulement, on peut suivre la grande loi de l'intuition. Réserver cette partie, pour une autre saison, ce serait inévitablement s'exposer à manquer le but, puisque l'on serait dans l'impossibilité de placer sous les yeux de l'enfant les plantes dont on lui parle.

Il est impossible aussi de suivre un ordre rigoureux : en effet, toute plante que l'on traite doit être mise en entier sous les yeux ; ainsi elle doit être pourvue de racines, de

tige, de feuilles, de fleurs (et même de fruits quand la chose est possible). De là cette conséquence que, pour étudier une plante, il faut profiter du moment où elle est en fleur.

L'instituteur, une plante à la main, la fera bien voir aux élèves ; il attirera leur attention sur toutes les parties ; il tâchera ensuite, par des questions habilement dirigées, de leur en faire découvrir et indiquer eux-mêmes les caractères : il s'étendra surtout sur les propriétés et les usages du végétal, et, s'il s'agit de plantes potagères ou d'autres plantes de la grande culture, il y rattachera quelques notions sur les soins qu'elles exigent et sur les moyens d'en obtenir le plus de fruits possible.

Il nous reste à traiter cette importante question : Faut-il, par une étude spéciale, faire connaître les différents noms que l'on a donnés à la racine, à la tige, aux feuilles, aux fleurs, etc., suivant qu'on les considère sous le rapport de leurs formes, de leur nature, de leur consistance, etc., ou bien est-il préférable de faire connaître ces points au fur et à mesure que l'occasion s'en présentera ?

Nous pensons que cette dernière marche est préférable. En effet, en agissant autrement, il y aurait matière à un grand nombre des leçons, très-peu attrayantes et très-peu profitables pour les élèves qui en retiendraient fort peu de chose : on perdrait donc du temps et l'on s'exposerait à inspirer du dégoût pour une matière dont les commencements seraient si arides.

Mais en employant le second moyen, l'esprit de l'élève ne sera jamais surchargé de cet amas de choses abstraites : il aura chaque jour à apprendre du nouveau, et il retiendra facilement par cela même qu'il aura peu à retenir à

la fois. Cette dernière marche est d'ailleurs la seule naturelle et entièrement conforme aux principes didactiques que l'instituteur doit toujours scrupuleusement observer et qui sont pour lui un guide sûr, un moyen infaillible de succès.

§ II. — *Matière à traiter.*

Dans une leçon qui pourra servir d'introduction à l'étude de la botanique, on donnera, en se servant d'une intuition immédiate, des définitions exactes, mais très-simples, de la racine, de la tige, de la feuille, de la fleur et du fruit.

Cette connaissance une fois acquise, on commencera tout de suite l'étude des plantes en particulier.

Sans vouloir indiquer précisément à l'instituteur les sujets qu'il doit traiter, sans exiger qu'il s'en tienne strictement au cadre que nous tracerons, nous énumérerons cependant quelques plantes importantes, parmi lesquelles on pourra choisir.

Pour mettre de l'ordre dans son enseignement, nous avons dit que l'instituteur doit se former un plan; il faut donc qu'il établisse non pas des classifications rigoureuses (nous nous sommes prononcé contre cette façon d'agir avec des enfants), mais une division très-simple et à laquelle il puisse rapporter tous les sujets qu'il examinera.

Nous ne suivons ainsi ni le système ingénieux du célèbre Linné, qui forme ses classes en se fondant sur les caractères des organes reproducteurs seulement, ni la méthode naturelle du savant de Jussieu, basée sur les caractères tirés de toutes les parties des végétaux. Si nous avons à former des botanistes, sans doute nous admettrions sans hésiter ces moyens ingénieux; mais tel n'est

pas notre but ; nous l'avons dit, ce qu'il nous faut, ce n'est pas du *scientifique*, mais du *pratique*. Nous nous en tenons donc à la division suivante, aussi simple que générale :

1° *Plantes utiles* (1).

Sous cette dénomination, nous comprenons tous les végétaux qui peuvent procurer à l'homme certains avantages, soit sous le rapport industriel, économique ; soit comme plantes médicinales, etc. Ainsi : *a.* Les plantes potagères, la pomme de terre, le chou, la carotte, la betterave, le persil, etc.

b. Les céréales : le blé, le seigle, l'avoine, l'orge, le sarrasin, etc.

c. Les plantes que l'on désigne spécialement sous le nom de fleurs ; on ne prendra de cette série que les plus vulgaires : la rose, le bluet, la marguerite, etc.

d. Les arbres : le chêne, le hêtre, le sapin, etc.

2° *Plantes vénéneuses.*

On choisira celles qui croissent dans le pays où l'on se trouve et que l'on est exposé à rencontrer souvent.

Nota. — Il est certaines plantes employées par l'art culinaire, mais qui ont des variétés vénéneuses ou qui peuvent avoir, dans certains cas, des effets nuisibles, par exemple, les champignons, la ciguë ; il sera nécessaire d'avertir les enfants de ces dangers et de les entretenir spécialement de ces détails.

(1) M. Parent a publié à Bruxelles un *Dictionnaire raisonné ou répertoire complet de toutes les plantes utiles ou vénéneuses du globe*, par le docteur Duchesne ; in-8° à 2 col. Prix : 6 francs.

Est-ce à dire maintenant que tous ces sujets doivent être abordés et traités à fond? Évidemment non; ce serait chose impossible. Il faudrait pour cela plus d'heures de classe qu'on n'en donne d'ordinaire. Mais tout instituteur est à même de faire un choix convenable approprié aux besoins des localités et aux conditions dans lesquelles il se trouve. Nous avons seulement voulu donner une idée de ce que, dans nos écoles, nous entendons par botanique.

CHAPITRE III.

ZOOLOGIE.

§ 1^{er}. — *Principes qui doivent servir de base à cet enseignement.*

La liaison entre les différentes parties de l'histoire naturelle est si intime que ce que nous avons dit de la botanique dans le § 1^{er}, peut s'appliquer à la zoologie. Nous nous bornerons donc à ajouter ici quelques avis spéciaux, dont l'application soutenue contribuera puissamment au succès des travaux de l'instituteur.

Lorsque, la saison étant trop avancée, on ne pourra plus se procurer les plantes en fleur, on abandonnera la botanique pour passer à la zoologie.

Avant d'entrer dans cette seconde partie, on aura soin de s'assurer si les élèves connaissent encore les différences essentielles établies entre les trois règnes; on fera bien comprendre que les animaux sont doués de certaines facultés que n'ont pas les végétaux; il sera facile de faire saisir ces grands points de dissimilitude: chez les animaux,

la sensibilité, la locomobilité ou faculté qu'ils ont de se mouvoir, et la nutrition ou moyens particuliers par lesquels ils se nourrissent. Ceci bien compris, on commencera immédiatement les descriptions d'animaux.

Il est inutile de le répéter : il faut choisir les animaux que les enfants ont tous les jours sous les yeux, ceux qui rendent à l'homme le plus de services et ceux contre lesquels il doit se mettre en garde dans notre pays.

Il sera souvent impossible de mettre sous les yeux des enfants l'animal qu'on veut leur faire examiner ; on remédiera à cet inconvénient en les avertissant d'avance que l'on étudiera avec un tel animal ; qu'ils doivent, par conséquent, quand ils le rencontreront, le bien regarder, l'examiner attentivement. On se servira aussi avec le plus grand avantage de tableaux bien faits, d'images dessinées avec soin et sur lesquelles on pourra faire voir les différentes parties dont on parle.

On entrera dans des détails sur la manière de traiter les animaux, de les nourrir ; on parlera de leurs habitations, des avantages qu'ils procurent à l'homme et des dommages qu'ils peuvent lui causer ; des qualités que doit réunir tel et tel animal domestique, du traitement qu'il exige pour prospérer ; on entrera dans quelques considérations sur la manière d'appriivoiser les animaux sauvages, sur les précautions à prendre à cet égard et sur les moyens de se défendre de leurs attaques.

Il sera bon aussi de faire quelquefois rouler l'entretien sur les oiseaux de passage, sur leurs habitudes, leurs migrations, etc.

L'instituteur mettra tous ses soins à détruire chez ses élèves cette tendance innée qu'ils ont à faire souffrir les bêtes, à détruire les nids des oiseaux, etc. Combien de fois

ne nous arrive-t-il pas de rencontrer à la ville et à la campagne des gamins acharnés à la poursuite d'un pauvre chien inoffensif, ou mettant toute leur adresse à casser la patte à un poulet ou à un canard ! Ce sont des habitudes vicieuses contre lesquelles il faut s'élever de toutes ses forces.

A l'étude de la zoologie se rattachent directement les notions sur le corps humain et les préceptes hygiéniques qui s'y rapportent.

Si le temps le permet, on pourra dire quelques mots des animaux qui peuplent les pays étrangers : si l'instituteur en vient à ce point, il devra nécessairement expliquer pourquoi tel animal vit plutôt dans tel pays que dans tel autre ; ce sera un nouveau moyen de faire admirer la sagesse du Créateur.

§ II. — *Indication de quelques sujets à traiter.*

C'est ici surtout que, pour procéder scientifiquement, il y aurait des classifications à établir.

Mais comment entrer avec des enfants dans ce labyrinthe de divisions en embranchements, en familles, en ordres, etc. ? Tout le monde comprend combien ce procédé serait absurde. Cependant, nous répéterons encore que l'instituteur doit avoir quelques jalons pour se guider ; il lui faut un plan ; il a besoin de quelques grands points autour desquels il lui soit possible de grouper tous les détails.

La division la plus facile et par conséquent la meilleure pour une école primaire, nous semble être la suivante :

1° *Animaux domestiques.*

Nous comprenons ici aussi bien les animaux de basse-

cour que ceux des étables. Ainsi, par exemple : le cheval, le bœuf, le chien, le chat, le coq, le dindon, le canard, etc.

2° *Animaux sauvages.*

a. Grands animaux forestiers : le loup, le renard, le lièvre, etc. ;

b. Beaucoup d'oiseaux ;

c. Les poissons de nos rivières.

Il serait possible d'établir encore d'autres divisions très-simples et également admissibles ; c'est ainsi que l'on pourrait distinguer les animaux qui vivent sur la terre, ceux qui vivent dans l'air, ceux qui vivent dans l'eau ; c'est ainsi encore que l'on pourrait rattacher tous les sujets simples que l'on veut traiter dans une école élémentaire à la grande division en animaux qui se nourrissent de chair, animaux qui se nourrissent de fruits, animaux qui se nourrissent d'herbes, etc. ; enfin un instituteur sensé saura toujours mettre cet enseignement à la portée de ses élèves.

CHAPITRE IV.

MINÉRALOGIE.

§ 1^{er}. — *Considérations générales.*

Cette partie de l'histoire naturelle est celle sur laquelle on s'arrêtera le moins. Elle n'exige guère de développements ; il suffira de faire connaître les minéraux les plus importants exploités dans le pays ; ceux qui jouent un rôle particulier dans le commerce, et ceux que les enfants ont l'occasion de voir, de manier tous les jours.

On procédera toujours par intuition et en suivant les

règles générales établies jusqu'ici relativement à l'enseignement de l'histoire naturelle dans son ensemble, et des deux parties que nous venons de traiter.

On fera toujours chercher par les élèves eux-mêmes ce qu'ils peuvent découvrir par leurs propres forces ; par exemple, les caractères extérieurs ; on indiquera ensuite les détails relatifs à l'extraction, à la manière de se procurer ces minéraux, aux dangers que présente l'exploitation, au moyen de les éviter ; on parlera des avantages que l'on peut retirer de ces minéraux sous tous les rapports, et l'on n'oubliera pas de comparer les productions de notre pays avec celles des autres contrées qui fournissent ces mêmes matières avec plus ou moins d'abondance.

§ II. — Principaux sujets à traiter.

Nous indiquerons ici une série de sujets, parmi lesquels l'instituteur choisira ceux qui lui paraîtront être les plus importants pour ses élèves.

- 1° *Le fer.*
- 2° *La houille ou charbon de terre.*
- 3° *Le plomb.*
- 4° *Le cuivre.*
- 5° *L'or.*
- 6° *L'argent.*
- 7° *L'étain.*
- 8° *Le zinc.*
- 9° *Le soufre.*
- 10° *La tourbe.*
- 11° *Le diamant.*

12° *L'arsenic.*

13° *Le platine.*

14° *Le mercure.*

15° *Le sel.*

16° *Le calcaire (chaux); le marbre.*

17° *Le feldspath; le kaolin.*

18° *L'argile.*

Cette matière, nous en sommes intimement convaincu, est plus que suffisante pour nos écoles primaires. Ce que nous recommandons spécialement, c'est de bien traiter les sujets que l'on choisira, d'en communiquer aux élèves des idées nettes et claires. Il vaut mieux pour eux connaître à fond deux sujets seulement, que d'avoir des notions vagues sur une vingtaine d'objets différents.

PREMIÈRE LEÇON.

BOTANIQUE.

SUJET : *Le sarrasin.*

(Traité avec les enfants de 11 à 13 ans.)

Instituteur. — Quelle plante avons-nous étudiée dans la dernière leçon ?

Élève. — La dernière plante que nous avons étudiée, c'est la reine des bois.

(On fera une courte répétition, au moyen des questions, sur la plante étudiée en dernier lieu. Cette répétition terminée, on continuera.)

I. — Aujourd'hui, mes enfants, nous allons examiner une nouvelle plante ; la voici (l'instituteur aura soin de montrer la plante et d'en distribuer quelques exemplaires aux enfants) : elle se nomme *le sarrasin*.

Regardez-la bien tous. Avez-vous bien vu ? Passons à l'examen de détails et, à cet effet, je vous dirai d'abord que le sarrasin ne vit qu'une année, pour ce motif comment l'appelle-t-on ?

E. — Le sarrasin étant une plante qui ne vit qu'une année, on l'appelle *annuelle*.

I. — Voyez la racine, qu'y remarquez-vous ?

E. — La racine présente un grand nombre de petits fils.

I. — Et comment sont-ils ces fils ?

E. — Ces fils sont très-fins.

I. — Ils ont l'apparence... de quoi donc ?

E. — Ils ressemblent à des cheveux.

I. — C'est pour cela que l'on dit que la racine est... ?

E. — On dit pour cela que la racine est *chevelue*.

I. — Qu'est-ce donc qu'une racine chevelue ?

E. — Une racine chevelue est une racine qui présente un grand nombre de petits fils très-fins qui ont l'apparence de cheveux.

I. — Regardez bien la *tige*.

Qui peut me dire ce que c'est que la tige d'un végétal ?

E. — La tige est la partie de la plante qui sort de terre et qui porte les branches, les feuilles et les fruits.

I. — La tige que voici, dans quelle direction croît-elle ?

E. — Elle croît dans la direction du ciel.

I. — Elle est donc dressée vers le ciel : au lieu de dire qu'elle est dressée, comment peut-on dire encore ?

E. — On peut dire aussi quelle est *droite*.

I. — De cette tige partent quoi ?

E. — De cette tige partent des *branches*.

I. — Si vous examinez bien la tige, qu'y remarquez-vous ? Est-elle bien unie ?

E. — Non, monsieur, la tige n'est pas bien unie, on y remarque des lignes.

I. — Oui, elle présente des lignes, et ces lignes, dans quel sens vont-elles ?

E. — Ces lignes vont d'un bout à l'autre de la tige.

I. — Ces lignes sont creuses comme de petits sillons ; c'est pourquoi on dit que la tige est... ?

E. — *Sillonnée*.

I. — Au lieu de dire qu'elle est *sillonnée*, on dit quelquefois aussi qu'elle est *striée*. Quand donc une tige est-elle striée ?

E. — Une tige est striée, lorsqu'elle a de petites lignes creuses dans toute sa longueur.

I. — Enfin, quelle est la couleur de la tige ?

E. — La couleur de la tige est la couleur rouge.

I. — Mais est elle également rouge partout ?

E. — Non, monsieur.

I. — Où est-elle le plus rouge ?

Voilà les caractères de la tige du sarrasin ; qui peut me les répéter ?

E. — La tige du sarrasin est droite, c'est-à-dire qu'elle est dressée vers le ciel ; elle est branchue et rameuse, parce qu'il en part beaucoup de branches et de rameaux ; elle est sillonnée ou striée, parce qu'elle présente des lignes creuses dans toute sa longueur, et enfin elle est de couleur rouge.

I. — Nous avons parlé de la racine et de la tige. De quoi devons-nous nous occuper maintenant ?

E. — Nous devons parler des feuilles ?

I. — Pourquoi devons-nous parler des feuilles ?

E. — Parce que les feuilles sont attachées à la tige.

I. — Eh bien, voyez ces feuilles, par quoi sont-elles attachées à la tige et aux branches ?

E. — Ces feuilles sont attachées à la tige par une petite queue.

I. — Et cette petite queue s'appelle... ?

Charles, vous devez savoir cela, attendu que nous avons déjà étudié plusieurs plantes ; on l'appelle *pétiole*. Et parce que ces feuilles ont un *pétiole*, on dit qu'elles sont... ?

E. — On dit pour cela qu'elles sont *pétiolées*.

I. — Mais ce pétiole a-t-il partout la même longueur ? Où est-il le plus court ?

E. — Le pétiole devient très-court à la partie supérieure de la tige.

I. — Remarquez à présent la forme de ces feuilles. Comment sont les feuilles par rapport à la forme ?

E. — Elles sont aiguës.

I. — Et leur base est prolongée en deux lobes pointus, de sorte qu'elles ont assez la forme d'un fer de flèche. On dit pour cette raison que ces feuilles sont *sagittées*. Que veut-on dire, en parlant des feuilles lorsqu'on les dit *sagittées* ?

E. — Par là on veut dire que les feuilles sont aiguës, et que leur base se prolonge en deux lobes pointus.

I. — Remarquez-vous aux bords des feuilles des incisions, des échancrures ?

E. — Non, monsieur.

I. — Leur contour ne présentant pas d'incisions, on dit qu'elles sont *entières*.

Pourquoi les appelle-t-on ainsi ?

E. — Les feuilles de cette plante sont *entières*, parce que leur bord ne présente point d'incisions.

I. — Touchez une des feuilles, et dites-moi si vous sentez des poils à la surface ?

E. — Non, monsieur, la feuille est tout à fait sans poils.

I. — Les feuilles qui présentent cette qualité sont *glabres*.

Résumez maintenant tout ce que nous venons de dire sur les feuilles.

E. — Les feuilles sont munies d'un pétiole assez long dans le bas de la tige, mais devenant très-court à la partie supérieure; elles sont *sagittées, entières et glabres*.

I. — Examinons maintenant la fleur du sarrasin. La couleur en est... ?

E. — La couleur en est d'un rouge pâle.

I. — Et comment les fleurs sont-elles disposées ?

E. — Les fleurs sont disposées en épis et très-petites.

I. — Voici un échantillon de graine de sarrasin. Vous voyez qu'elle est d'une forme triangulaire.

En quelle saison avez-vous vu fleurir le sarrasin ?

E. — Le sarrasin fleurit en été.

I. — Notez une chose importante à savoir, c'est que le sarrasin est une plante qui croît facilement dans les terres maigres où l'on ne peut cultiver le blé.

Qui pourrait me dire à quoi sert la graine du sarrasin ?

E. — On se sert de la graine du sarrasin pour faire du pain.

I. — Oui, voilà déjà un usage de cette plante; cependant il faut savoir que le pain fait avec le sarrasin est grossier et peu nourrissant. La graine du sarrasin est encore employée... Qui achèvera la phrase ?

E. — Cette graine est encore employée pour nourrir les animaux de basse-cour.

I. — Et particulièrement ?

E. — Et particulièrement la volaille.

I. — Et si je vous dis que la fleur de cette plante renferme un suc recherché par les abeilles, vous devinerez bien aussi dans quels pays on sème de préférence le sarrasin ?

E. — Dans les pays où l'on élève beaucoup d'abeilles.

I. — Le sarrasin est originaire de l'Asie. On pense que les Croisés l'ont introduit en Belgique. Par conséquent, depuis quelle époque cette plante est-elle connue dans notre pays ?

E. — Le sarrasin est connu dans notre pays depuis les Croisades.

I. — Quand a eu lieu la première croisade dont Godefroid de Bouillon était le chef ?

E. — La première croisade eut lieu en 1096.

I. — Et la dernière, sous saint Louis ?

E. — Vers 1254.

I. — Par conséquent depuis 600 ans environ.

On l'appelle encore *blé noir* ou *bouquette*.

Qui peut répéter ce que nous venons de dire ?

E. — Les fleurs sont d'un rouge pâle, disposées en épis et fort petites. Le sarrasin fleurit en été.

I. — Qui peut continuer et compléter le récit par ce que nous avons dit encore par rapport à la culture de cette plante, son utilité, son origine et son introduction en Belgique ?

E. — C'est une plante d'une haute importance dans les contrées sablonneuses. Elle croît facilement dans les terres maigres où l'on ne peut cultiver le blé. Les graines servent à la nourriture des animaux de basse-cour et principalement de la volaille. Les abeilles aiment beaucoup le suc qui se trouve dans la fleur de cette plante. Le sarrasin est originaire de l'Asie et fut introduit dans notre pays au temps des croisades.

I. — Admirez la sagesse du Créateur ! Chaque pays produit des plantes particulières. Quelle variété dans la nature !

Nous allons essayer de reproduire la description de cette plante par écrit ; et, afin de vous faciliter cette tâche, je vais marquer sur la planche noire quelques mots propres à vous guider dans vos réflexions. (L'instituteur écrit sur la planche noire :)

Le sarrasin.

Nature de cette plante. Caractères principaux de la racine. Caractères de la tige. Caractères de la feuille. Caractères de la fleur. Graines. Usages du sarrasin. Culture de cette plante. Introduction en Belgique.

DEUXIÈME LEÇON.

ZOOLOGIE.

SUJET : *Le cheval.*

(Traité avec des enfants de 10 à 12 ans.)

Instituteur. — Aujourd'hui, mes enfants, nous allons nous entretenir d'un animal qui rend beaucoup de services à l'homme.

Quand on a à faire un *long* voyage, ordinairement le fait-on à pied ? Comment s'y prend-on ?

Elève. — On prend le chemin de fer.

I. — C'est bien, mais il n'y a pas de chemin de fer dans tous les pays ; comment font, par exemple, ici, à Nivelles, les gens qui, pour aller à Bruxelles, ne veulent pas faire ce voyage à pied ?

E. — Ils prennent la diligence.

I. — Ces diligences, par quels animaux sont-elles traînées ?

E. — Les diligences sont traînées par des chevaux.

I. — Eh bien, nous allons parler du cheval. Regardez ce tableau où se trouve l'image d'un cheval, et examinez avec attention les parties dont je vous parlerai successivement.

D'abord, dites-moi à quelle espèce d'animaux le cheval appartient, en considérant qu'il vit avec et chez les hommes.

E. — Le cheval est un animal domestique.

I. — Combien a-t-il de pieds ?

E. — Cet animal a quatre pieds.

I. — Il appartient par conséquent à la classe des... ?

E. — Il appartient à la classe des quadrupèdes.

I. — Si vous comparez le cheval avec les autres animaux domestiques, que pouvez-vous dire par rapport à sa taille ?

E. — Le cheval est de haute taille ?

I. — Examinez bien la tête du cheval.

Comment est-elle ?

E. — Sa tête est assez allongée.

I. — Comment la tient-il ?

E. — Il la tient levée.

I. — Avez-vous déjà remarqué les yeux du cheval ?

E. — Oui, monsieur ; ses yeux sont très-vifs et assez gros.

I. — Comment sont les oreilles ?

E. — Les oreilles sont d'une grandeur médiocre.

I. — Et dans quelle direction sont-elles placées ?

E. — Il les a droites et dirigées vers le haut.

I. — Ce bel animal a le front étroit et les naseaux... Voyez.

E. — Les naseaux du cheval sont fendus.

I. — Et séparés par une mince cloison.

Les lèvres du cheval sont peu épaisses, et la bouche est... ?

E. — La bouche est large.

I. — Que remarquez-vous ici, sur la partie supérieure du cou ? De quoi cette partie est-elle garnie ?

E. — La partie supérieure du cou est garnie d'une crinière.

I. — Et comment sont les crins de cette crinière ?

E. — Les crins de la crinière sont longs.

I. — Croyez-vous que le cheval, sans crinière, serait aussi beau qu'il l'est à présent avec cette crinière ?

E. — Non, monsieur, la crinière ajoute beaucoup à la beauté du cheval.

I. — Vous remarquez ensuite que le cheval a le poitrail (cette partie-ci) large, les épaules plates, le dos, comme vous voyez, bien uni, la croupe ronde et fournie, les flancs remplis.

Passons maintenant à l'examen d'une partie essentielle du cheval : les *jambes*.

Comment sont-elles par rapport à la forme ?

E. — Les jambes du cheval sont assez longues et minces.

I. — Marche-t-il difficilement ?

E. — Non, monsieur, il marche facilement.

I. — C'est pourquoi on dit qu'il a les jambes déliées.

Que trouvez-vous à l'extrémité inférieure de la jambe ?

E. — A l'extrémité inférieure des jambes du cheval se trouvent les sabots.

I. — Vous vous rappelez que l'on distingue deux espèces de sabots. Comment est celui du cheval ?

E. — Le sabot du cheval est *entier* ou *non fendu*.

I. — Enfin il nous reste à examiner une dernière partie, la queue. Elle est... ?

E. — La queue est longue et garnie de crins.

I. — Grâce à ces longs crins, il peut en faire un excellent usage ; vous devinez ce que je veux dire ?

E. — Le cheval peut se servir des longs crins qui garnissent sa queue pour chasser les mouches qui l'importunent.

I. — Nous devons dire un mot aussi par rapport au poil du cheval.

E. — Son poil est épais et court ; de couleur grise, noire, blanche ou brune.

I. — On voit encore, dans notre pays, des chevaux pommelés.

Tels sont les principaux signes extérieurs du cheval.

Nous allons nous occuper maintenant du caractère du cheval, de la manière de le traiter, et des services nombreux qu'il rend à l'homme ; mais auparavant, il importe de me répéter verbalement et tout d'un trait ce que nous avons dit jusqu'ici.

Il ne vous sera pas difficile de m'énumérer quelques-unes des qualités du cheval, que l'on remarque en l'examinant avec un peu d'attention.

Si vous observez sa marche et sa manière de porter la tête, qu'en direz-vous ?

E. — Le cheval est fier et courageux.

I. — D'après l'adresse et la précision avec laquelle il exécute la volonté de son maître, vous pourrez dire... ?

E. — Le cheval est docile et obéit avec précision à la volonté de son maître.

I. — Avez-vous déjà remarqué qu'un cheval fût en guerre avec un autre animal ?

E. — Non, le cheval n'attaque pas les autres animaux.

I. — Et lorsqu'il est attaqué par un animal plus faible que lui, à quoi se borne-t-il ?

I. — Il semble ne pas s'apercevoir de ses attaques.

I. — Qu'avez-vous à dire par rapport à la propreté du cheval ?

E. — Le cheval est un animal très-propre ?

I. — Oui, et il ne peut souffrir l'ordure.

Le cheval, à l'état sauvage, est farouche ; mais quand il est apprivoisé, il... ?

E. — Il aime l'homme, et est bientôt familiarisé avec lui.

I. — Connaissez-vous quelque cas où le cheval ait cherché à s'éloigner de sa demeure ?

E. — Non, monsieur.

I. — Moi non plus ; au contraire, lorsqu'il est fatigué, on remarque... ?

E. — Lorsque le cheval est fatigué on remarque qu'il retourne avec joie vers son écurie.

I. — Le cheval dort très-peu, il ne reste jamais couché plus de deux ou trois heures ; il est même des chevaux qui ne se couchent pas et qui dorment debout. Voilà la seconde partie de notre leçon. Qui va me répéter ce que nous avons dit sans avoir besoin de mon secours ?

E. — Nous avons dit :

Le cheval est fier et courageux. Il est docile et obéit avec précision à la volonté de son maître. Le cheval n'attaque pas les autres animaux, et lorsqu'il est attaqué il semble ne pas s'en apercevoir. C'est un animal très-propre et qui ne souffre point l'ordure. Il aime l'homme et se familiarise très-vite avec lui. Il ne cherche pas à s'éloigner de son maître, et, lorsqu'il est très-fatigué, il retourne avec joie vers l'écurie.

I. — Il nous reste encore, avant de terminer la leçon, quelques points à examiner. D'abord, qui peut me dire de quoi le cheval se nourrit ?

E. — Le cheval se nourrit de foin, de trèfle, d'avoine.

I. — Il y a encore quelque chose de blanc, provenant de céréales moulues.

E. — Ah ! oui, le son.

I. — Quelle est sa boisson principale ?

E. — Sa boisson principale est l'eau claire.

I. — Avez-vous déjà remarqué que quand il boit il enfonce profondément les naseaux et les lèvres dans l'eau ? Il se désaltère avec avidité.

Voyons maintenant quels sont les avantages que nous procure le cheval. Quels sont les services qu'il rend à l'homme ?

E. — Le cheval traîne les diligences et les voitures.

I. — Bien ! A un autre ! Vous, Simon, indiquez un autre service que nous rend le cheval.

E. — Il aide l'homme dans les travaux de l'agriculture ; il traîne la charrue, la herse, le tombereau, etc.

I. — Et si vous songez à une voie de communication, comme il y en a une ici tout près, un canal, par exemple, quel service le cheval rend-il encore ?

E. — Le cheval est encore employé à traîner les bateaux.

I. — Vous n'êtes jamais descendus dans des houillères, sans cela vous connaissiez encore un service de plus que nous rendent les chevaux. Ils mettent certaines machines en mouvement pour faciliter la besogne aux hommes.

Enfin, à la guerre, le cheval est devenu indispensable. Il se fait facilement au bruit des armes ; et que fait-il encore ?

E. — Il porte les soldats, leurs bagages, et il traîne les canons.

I. — Écoutez maintenant les avis qu'il me reste à vous donner quant à la manière de soigner le cheval.

Le cheval veut être tenu proprement ; ainsi, il faut avoir soin de bien aérer les écuries, de lui donner une litière propre et souvent renouvelée, de l'étriller tous les matins. Nous avons vu que, pour boire, le cheval enfonce profondément ses naseaux dans l'eau ; c'est pourquoi il ne convient pas de lui laisser boire de l'eau trop froide ; il pourrait contracter une maladie dangereuse, *la morve*.

Le climat paraît avoir une grande influence sur le développement du cheval : dans les pays froids, on voit les chevaux petits, courts, se rapprochant de l'âne. Il est aussi des pays, la Finlande, par exemple, où ils vivent encore en troupes se réunissant pour chercher ensemble leur nourriture.

Remarque. — Il convient de questionner maintenant sur la partie que l'instituteur vient de débiter avant de passer aux réflexions morales.

RÉFLEXION MORALE.

Avec quelle bonté, quelle prévoyance le Créateur a agi envers

nous? Sans le cheval, sans tant d'autres animaux que nous avons eu l'occasion d'examiner, que de peines l'homme n'aurait-il pas ici-bas! Mais le sage Auteur de toutes choses n'a rien négligé pour nous rendre la vie plus douce, plus agréable. Songeons donc à l'en remercier, à lui en témoigner notre reconnaissance.

Remarque. — On amènera maintenant l'élève à reproduire la totalité, en lui posant quelques questions sommaires, et l'on terminera en faisant faire la rédaction, et en l'aidant de quelques indications, comme on l'a vu précédemment.

TROISIÈME LEÇON.

MINÉRALOGIE.

SUJET : *La houille.*

(Traité avec les élèves de 12 à 14 ans.)

Instituteur. — Jusqu'à présent, nous n'avons étudié qu'un seul minéral; quel est-il?

Élèves. — Le métal que nous avons étudié, c'est le fer.

I. — Je veux d'abord vérifier si vous avez retenu ce que je vous en ai dit. Quels sont les pays de l'Europe où l'on trouve le plus de fer?

E. — Les pays de l'Europe où l'on trouve le plus de fer sont : la Norvège et la Suède, l'île d'Elbe et la Grande-Bretagne.

I. — En Belgique, quelles sont les provinces qui fournissent particulièrement ce minéral?

E. — Ce sont les provinces de Hainaut, de Liège et de Namur.

I. — Avez-vous retenu quelques-uns des caractères de cette substance?

Le fer se trouve dans le sol, par conséquent, pour pouvoir s'en servir, que faut-il faire d'abord?

E. — On doit d'abord l'extraire de la terre.

I. — Après l'avoir extrait du sein de la terre, peut-on s'en servir immédiatement ?

E. — Non, il faut qu'il subisse encore différentes préparations.

I. — Quelles préparations le fer doit-il subir avant d'être livré au commerce ?

Le minerai de fer, après son extraction de la terre, est... ?

Je vous ai aussi fait connaître les principaux usages du fer, vous les rappelez-vous ?

Qu'est-ce que la tôle ?

Et l'acier ?

En quoi l'acier diffère-t-il du fer ?

Qu'est-ce que la trempe ?

Quels en sont les effets ?

(Cette répétition terminée, la leçon proprement dite commence.)

Nous allons nous occuper maintenant d'un autre minéral, aussi bien connu de vous que le précédent et non moins répandu dans la nature. Vous venez de parler des opérations que doit subir le fer avant d'être employé ; après le lavage, à quelle opération est-il soumis ?

E. — Après le lavage, le minerai de fer est soumis à la fonte.

I. — Pour fondre le minerai de fer, que faut-il ?

E. — Pour fondre le minerai il faut du feu.

I. — Et pour entretenir ce feu qu'emploie-t-on ordinairement ?

E. — Pour entretenir le feu on emploie ordinairement de la houille.

I. — Eh bien, c'est de la houille que nous allons parler aujourd'hui.

La houille, que l'on appelle aussi *charbon de terre*, fut découverte en 1198, par un Belge, Hullos, maréchal-ferrant du village de Plainevaux, dans la province de Liège. Ce ne fut cependant que vers l'an 1690 que l'usage de la houille devint à peu près général dans notre pays. C'est en mémoire de ce *Hullos* que l'on a donné au charbon de terre le nom de *houille*.

Les principaux pays où l'on rencontre la houille sont l'Angleterre,

la Belgique et les États-Unis. En Belgique, vous connaissez les provinces qui la fournissent en abondance ; quelles sont-elles ?

E. — Les provinces de la Belgique qui fournissent la houille en abondance sont les provinces de Hainaut et de Liège.

I. — Il y a surtout trois endroits renommés pour les extractions de houille ; les connaissez-vous ?

E. — Ces endroits sont : Liège, Mons et Charleroi.

I. — Voyons maintenant quels sont les caractères principaux de la houille. Vous me les donnerez bien vous-mêmes.

D'abord la nature de ce minéral. Comment appelle-t-on encore la la houille ?

E. — On appelle la houille, charbon de terre.

I. — C'est donc une sorte de charbon, ou bien c'est une matière... ?

E. — C'est une matière charbonneuse.

I. — Quelle est la couleur de la houille ?

E. — La couleur de la houille est noire.

I. (en montrant aux élèves un morceau de houille). — Pouvez-vous voir au travers de ce morceau de houille ?

E. — Non, monsieur, il est impossible de voir au travers de ce morceau de houille.

I. — Eh bien, quand un corps est tel qu'on ne puisse voir au travers, on dit qu'il est *opaque*. (L'instituteur écrit ce mot sur la planche.) Ainsi la houille est une substance... ?

E. — La houille est une substance opaque.

I. — Pourquoi dites-vous qu'elle est opaque ?

E. — La houille est une substance opaque, parce qu'on ne peut point voir à travers.

I. — Vous connaissez tous un autre caractère de la houille : de quelle manière brûle-t-elle ? A-t-on beaucoup de peine à l'enflammer ?

E. — La houille s'enflamme facilement.

I. — Et en brûlant, elle produit... ?

E. — En brûlant, elle produit une flamme et de la fumée.

I. — Mais ne sent-on rien quand elle brûle ?

E. — Oui, elle répand une odeur désagréable.

I. — Ainsi, la houille est une matière, une substance charbonneuse, d'un noir luisant ; elle est opaque et brûle avec facilité, en produisant une flamme et de la fumée, et en répandant une odeur plus ou moins forte.

La houille, après avoir brûlé, laisse pour résidu, tantôt un charbon léger que l'on appelle *coke*, tantôt des cendres grises que l'on nomme *scories*. Nous en parlerons tout à l'heure.

La houille se trouve dans la terre ; là, elle est disposée par couches ; sur ces couches, on remarque souvent des empreintes, des traces de plantes ; cela démontre que la houille provient de végétaux, qui se sont trouvés enfouis, enterrés dans le sol à une époque très-reculée, très-éloignée de nos jours : ces plantes, privées d'air et de lumière, sont tombées en décomposition, et, se mélangeant avec d'autres matières, ont formé le minéral.

Nous arrivons à la manière de tirer cette houille du sein de la terre. Vous connaissez le moyen d'extraire le minerai de fer : pour la houille, on agit à peu près de la même manière ; que fait-on d'abord ?

E. — On commence d'abord par creuser le trou, que l'on appelle *burs*.

I. — Et lorsqu'on est parvenu à une certaine profondeur, que fait-on pour empêcher la terre de tomber ?

E. — On le maçonne comme un puits ordinaire.

I. — On s'enfonce ainsi dans le sol jusqu'à ce que l'on arrive à la couche que l'on veut exploiter. Mais les couches s'étendent dans une direction à peu près horizontale ; quand on y est arrivé, que faut-il donc faire ? Faut-il continuer à s'enfoncer dans le sol ? Dans quelle direction faut-il creuser ?

E. — Il faut creuser dans la direction où se trouvent les couches de houille.

I. — Au fur et à mesure que la houille est extraite, on la transporte dans de grands paniers ou des tonneaux en bois ou en tôle, construits

à cet effet : ils sont suspendus à d'énormes cordes que met en mouvement une machine établie au-dessus du puits.

En extrayant ainsi la houille, on forme une cavité, au-dessus de laquelle se trouve une espèce de voûte ; que pourrait-il donc facilement arriver ?

E. — Il pourrait facilement arriver que cette voûte s'enfonçât et qu'il s'ensuivît des accidents.

I. — Pour empêcher ces éboulements, savez-vous ce que l'on fait ?

E. — On dresse des piliers très-solides pour soutenir la voûte.

I. — Mais si l'on continuait à s'avancer dans la fosse, sans autres précautions, qu'arriverait-il lorsqu'on serait déjà à une assez grande distance de la bure ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — L'air du dehors viendrait-il encore facilement dans la fosse ?

E. — Non, dans ce cas l'air pourrait manquer dans la fosse.

I. — Et que pourrait-il arriver aux travailleurs ?

E. — Si l'air manquait aux ouvriers, ceux-ci pourraient être asphyxiés.

I. — Pour éviter ce danger que fait-on ?

E. — Pour éviter ce danger on creuse d'autres puits, au-dessus desquels on établit ordinairement une haute cheminée en tôle ; l'air vicié et malsain de la fosse est attiré au dehors par cette cheminée, qui introduit également dans le trou l'air pur de l'extérieur.

I. — Reprenons maintenant ce que nous venons de dire.

Par qui la houille fut-elle découverte ?

E. — La houille fut découverte par un Belge nommé Hullos.

I. — En quelle année fut faite cette découverte ?

E. — Cette découverte fut faite en 1198.

I. — Quels sont les pays où l'on rencontre particulièrement ce minéral ?

E. — Ces pays sont : la Norwège, la Suède, l'île d'Elbe et la Grande-Bretagne.

I. — Et en Belgique, quelles sont les provinces qui se distinguent par les extractions houillères ?

E. — Les provinces qui en Belgique se distinguent par les extractions houillères sont la province de Hainaut, et celle de Liège.

I. — Pouvez-vous m'indiquer quelques caractères de la houille ?

E. — La houille est une matière charbonneuse ; sa couleur est d'un noir luisant. Elle est opaque et produit de la flamme et de la fumée.

I. — Comment s'y prend-on pour extraire la houille du sein de la terre ?

E. — On commence par creuser une bure, que l'on maçonne comme un puits. On fouille ensuite dans une direction à peu près horizontale, en suivant les couches de houille.

I. — Quelle précaution doit-on toujours prendre ?

E. — Il faut avoir soin que l'air ne manque pas aux ouvriers ; et, à cet effet, on creuse d'autres puits au-dessus desquels on place des cheminées en tôle pour amener de l'air dans la fosse.

I. — Mais pensez-vous que toutes les houilles soient également bonnes ; qu'il n'y en ait pas de différentes espèces ?

E. — Non, monsieur, il y a une différence entre les houilles sous le rapport de la qualité.

I. — C'est vrai ; on distingue trois espèces de houille : *la houille grasse, la houille maigre et la houille compacte.*

(L'instituteur montrera aux élèves un échantillon de houille grasse et un autre de houille compacte ; il fera remarquer que celle que l'on emploie à l'école, pour le chauffage, n'est pas de la houille grasse proprement dite, que ce n'est cependant pas non plus de la véritable houille maigre ; qu'elle tient le milieu entre ces deux espèces.)

Ces houilles se distinguent surtout par leurs effets. La houille grasse, en brûlant, se gonfle, se boursoufle : lorsqu'elle est enflammée

elle est très-collante ; ses parties s'attachent, se lient fortement entre elles, comme une espèce de mortier ; elle donne beaucoup de chaleur.

La houille maigre est moins pure que la précédente ; elle renferme plus de matières étrangères ; elle donne moins de chaleur et est moins collante au feu. Elle laisse ordinairement pour reste des cendres appelées *scories*.

Enfin, la houille compacte est plus dure ; elle tient davantage de la nature de la pierre ; on ne l'emploie guère pour le chauffage ; après la combustion, elle laisse des espèces de pierres dures que l'on jette.

Je vous ai parlé tantôt du coke. Le coke est un charbon léger, de couleur grisâtre, qui reste après que la houille a brûlé lentement pendant un certain temps. En voici un morceau, qui n'est pas de qualité supérieure ; vous verrez bientôt pourquoi. (L'instituteur fera examiner le morceau de coke.)

On retire le coke de la houille grasse. Voici comment on l'obtient : on a de grands fours faits exprès ; ils sont à peu près comme nos fours-cheminées ; on y place la houille grasse et l'on y met le feu : lorsqu'elle est bien enflammée sur tous les points, on bouche l'ouverture du four ; on bouche même la cheminée, de manière à ne laisser entrer que fort peu d'air, afin que la houille brûle très-lentement. Après un certain temps, on retire cette houille enflammée ; on y jette de l'eau pour l'éteindre et l'on a du *coke*.

La houille, exposée ainsi à une forte chaleur, a laissé échapper certaines matières qui dégagent de l'odeur : lors donc qu'on brûle le coke, qu'arrive-t-il ? Répond-il encore autant d'odeur ?

E. — Non, monsieur, le coke ne répand plus une odeur aussi forte.

I. — C'est parce qu'il répand moins d'odeur et aussi parce qu'il dégage plus de chaleur que la houille, que le coke est employé comme chauffage dans les appartements. C'est encore à un savant belge, l'abbé Netteman, qu'est attribuée l'invention du coke.

Si vous avez été bien attentifs, vous répondrez facilement aux questions que je vais vous poser :

Combien distingue-t-on d'espèces de houille ?

E. — On distingue trois espèces de houille, à savoir : la houille grasse, la houille maigre et la houille compacte.

I. — Quels sont les caractères de la houille grasse ?

E. — La houille grasse en brûlant, se gonfle et lorsqu'elle est enflammée, elle est très-collante. Elle donne beaucoup de chaleur.

I. — Que savez-vous de la houille maigre ?

E. — La houille maigre n'est pas aussi pure que la houille grasse. Elle laisse ordinairement pour reste des cendres appelées *scories*.

I. — Qu'est-ce qui distingue la houille compacte ?

E. — Cette espèce de houille est plus dure ; on ne l'emploie guère pour le chauffage. Elle laisse, après la combustion, des espèces de pierres dures que l'on jette.

I. — Qu'est-ce que le *coke* ?

E. — Le coke est un charbon léger, de couleur grisâtre, qui reste après que la houille a brûlé lentement pendant un certain temps.

I. — D'où l'extrait-on ?

E. — On extrait le coke de la houille grasse.

I. — Et comment agit-on pour l'obtenir ?

E. — On place la houille grasse dans des fours construits à cet effet ; on y met le feu. Lorsque la houille est bien enflammée, on bouche toutes les ouvertures du four en laissant entrer peu d'air. Par ce moyen, la houille brûle très-lentement. Après un certain temps, on retire la houille, on y jette de l'eau pour l'éteindre et on obtient le coke.

I. — Si l'on brûlait à fond, entièrement la houille, obtiendrait-on encore du coke ?

E. — Non, ce serait alors ce que l'on appelle des scories.

I. — Vous comprenez donc qu'il y a une différence essentielle entre le coke et les scories. Le coke s'obtient par des procédés particuliers ; il est encore employé pour le chauffage ; en est-il de même des scories ?

E. — Non, monsieur, les scories ne servent plus à rien du tout.

I. — De quelle houille retire-t-on le coke ?

E. — On retire le coke de la houille grasse.

I. — Eh bien, celui que je vous montre ici n'a pas été retiré d'une houille assez grasse. En outre, laisse-t-on entrer une grande quantité d'air dans le four à coke ?

E. — Non, monsieur, on ne laisse entrer qu'une faible quantité d'air dans le four où l'on prépare le coke ?

I. — Pour ce coke-ci, on n'a pas fait attention à tout cela ; il a été fait à l'air. Vous voyez maintenant pourquoi je vous ai dit que ce coke n'est pas du meilleur. Vous pouvez cependant vous faire une idée de ce que c'est que le coke par l'examen de ce morceau.

Enfin, il est encore un produit important que nous fournit la houille grasse. Par quoi les grandes villes et même beaucoup d'établissements sont-ils maintenant éclairés ?

E. — On éclaire maintenant les grandes villes au moyen du gaz.

I. — Ce gaz provient aussi de la houille grasse. Pour l'obtenir, on place la houille dans de grands vases de fonte bien clos et exposés à une chaleur très-forte : alors, il sort de la houille une fumée, un gaz qui est conduit, au moyen d'une grande cheminée qui se recourbe vers la terre, dans un réservoir qui est placé sous terre. De ce réservoir partent beaucoup de tuyaux, aussi souterrains, qui conduisent le gaz là où l'on veut l'avoir.

L'extrémité de ces tuyaux, qui sort de terre, est percée de trous : quand on veut produire la lumière, on laisse échapper ce gaz en tournant seulement un robinet ; on met le feu au gaz sortant par le bec du tuyau, et l'on a cette belle lumière que beaucoup d'entre vous ont déjà vue.

Nous, Belges, nous revendiquons encore l'honneur de cette découverte : elle fut faite par un savant professeur de Louvain, nommé Minklers, en 1783.

Voyez, mes enfants, c'est un Belge qui découvre la houille ; c'est un Belge qui trouve le moyen d'en retirer le coke, et c'est encore à un Belge que nous devons le moyen d'obtenir de la houille ce produit si précieux, le gaz.

C'est ce gaz, dont je viens de vous parler, qui, en s'enflammant, a

produit tant de fois, sous le nom de *feu grisou*, des dégâts effrayants dans les houillères. Un célèbre physicien, Davy, est parvenu à construire une lampe avec laquelle on peut maintenant circuler sans crainte dans les houillères. Il arrive cependant encore quelquefois des malheurs par l'imprudence des ouvriers.

En terminant ma leçon, je dois derechef attirer votre attention sur la grande utilité de la houille. C'est là une bien grande source de richesse pour notre pays ; richesse d'autant plus considérable qu'elle est, en quelque sorte, inépuisable. On a calculé, en effet, que 30,000 années suffiraient à peine, pour que, en exploitant comme on l'a fait jusqu'ici, on en vint à épuiser les mines de houille de la Belgique.

Reconnaissons encore ici la prévoyance du Créateur ! Non-seulement il fait croître, à la surface de la terre, une foule de plantes utiles, non-seulement il y fait vivre les animaux, mais il a voulu que l'intérieur même renfermât des richesses immenses. Et tout cela est créé, disposé réservé pour nous !

Pour rédiger le sujet que nous venons de traiter, il importe d'observer la marche que nous avons suivie, et pour vous la rappeler, je vais écrire sur la planche noire :

1° *Découverte de la houille* ; 2° *pays qui en fournissent le plus* ; 3° *caractères principaux de la houille* ; 4° *extraction* ; 5° *différentes espèces* ; 6° *principaux produits de la houille grasse* ; 7° *invention du coke* ; 8° *découverte du gaz* ; 9° *réflexions morales et religieuses*.

XV.— MÉTHODE DE PHYSIQUE ÉLÉMENTAIRE.

BUT.

Donner aux enfants quelques notions sur les lois de la nature, sans viser à un enseignement complet et régulier. — Les accoutumer à faire des recherches par eux-mêmes, et porter leur esprit vers l'observation. — Bannir les idées fausses, les préjugés qui pourraient être répandus parmi eux. — Faire envisager comme les œuvres de la sagesse éternelle les phénomènes de la nature qui ont droit à notre admiration, et qui doivent nous porter à élever notre âme vers l'Être suprême.

LEÇON UNIQUE.

SUJET : *La balance.*

(Traité avec les enfants de 12 à 14 ans.)

Remarque. — Les élèves auxquels cette leçon est donnée sont censés avoir étudié plusieurs phénomènes à leur portée et d'une certaine importance. Dans la dernière leçon on leur a expliqué ce qu'on entend en physique par *levier* ; levier du premier genre, levier du deuxième genre et levier du troisième genre. Après avoir fait une courte répétition sur le levier, on se propose de leur faire connaître la *balance ordinaire*.

Instituteur (tenant un crayon en main). — Si j'abandonne ce crayon à lui-même, qu'arrivera-t-il ?

Élève. — Si vous abandonnez ce crayon à lui-même, il tombera.

I. — Pourquoi donc tombera-t-il ?

E. — Parce qu'il est attiré à la surface de la terre.

I. — Pourriez-vous me dire encore comment on appelle cette force qui attire tous les corps à la surface de la terre ?

E. — La force qui attire tous les corps à la surface de la terre s'appelle pesanteur.

I. — Qu'est-ce donc que la pesanteur ?

E. — La pesanteur est la force attractive que la terre exerce sur tous les corps.

I. — Sur quelle partie du corps la pesanteur agit-elle ?

E. — La pesanteur agit sur chaque molécule du corps.

I. — Ainsi il y a autant d'attractions qu'il y a de... ?

E. — Il y a autant d'attractions qu'il y a de molécules.

I. — Toutes ces attractions sont égales ; mais par quelle force unique toutes ces attractions peuvent-elles être remplacées ?

Comment appelle-t-on le point d'un corps où cette force est censée agir ?

E. — Ce point s'appelle le *centre de gravité* d'un corps.

I. — Le centre de gravité tend toujours vers quelle position ?

E. — Il tend toujours à se placer le plus bas possible.

I. — Voyons si vous avez bien retenu ce que nous avons dit dans la dernière leçon sur le levier. D'abord, dites-moi ce que c'est qu'un levier.

E. — Le levier est une barre inflexible.

I. — Combien y a-t-il de choses à considérer dans un levier ?

E. — Dans un levier il y a trois choses à considérer, qui sont : le *point d'appui*, la *puissance* et la *résistance*.

I. — Combien avons-nous dit qu'on distingue de genres de leviers ?

E. — On distingue trois genres de leviers : le levier du premier, le levier du deuxième et celui du troisième genre.

I. — Quand dit-on qu'un levier est du premier genre ?

E. — On dit qu'un levier est du premier genre, quand le point d'appui est situé entre la puissance et la résistance.

I. — Donnez-en un exemple.

E. — Par exemple : les ciseaux, les tenailles, etc.

I. — Quand un levier est-il du deuxième genre ?

E. — Un levier est du deuxième genre quand la résistance est située entre le point d'appui et la puissance. Par exemple une échelle qui, étant couchée, est relevée par les bras de l'homme.

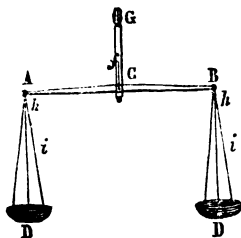
I. — Enfin, qu'est-ce qu'un levier du troisième genre ?

E. — C'est un levier dont la puissance est placée entre le point d'appui et la résistance ; par exemple, les *pincettes*.

I. — Je suis satisfait des fruits que vous avez retirés de la dernière leçon, et j'espère que le sujet que je me propose de traiter aujourd'hui avec vous n'offrira pas moins d'intérêt. Nous avons parlé à différentes reprises de *poids* et de *pesanteur*. Vous connaissez, je n'en doute pas, la différence qu'il y a entre ces deux expressions souvent employées en physique ; aussi, sans m'y arrêter, je veux passer à l'explication du sujet de la leçon d'aujourd'hui. Dites-moi quel est l'instrument dont on se sert pour connaître le poids d'un corps.

E. — L'instrument qui sert à nous faire connaître le poids d'un corps, c'est la *balance*.

L'instituteur montrera aux élèves une balance ordinaire, par exemple :



Qui pourra me nommer les parties qui constituent cet instrument ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous ne le savez pas? Eh bien, je vais vous les indiquer moi-même.

Les parties de la balance sont : 1° la châsse (*C G*); 2° l'aiguille (*f*); 3° le fléau (*A B*); 4° les crochets (*h h*); 5° les chaînes (*i i*); 6° les plateaux ou bassins (*D D*).

Qui peut me montrer maintenant le fléau de la balance?

E. — Ceci (en montrant du doigt le fléau) s'appelle le fléau de la balance.

I. — Comment appelle-t-on cette partie-ci? (En montrant les bassins.)

E. — On appelle cette partie-là les bassins.

I. — Répétez maintenant tous ensemble les parties de la balance au fur et à mesure que je les désignerai du doigt.

Nous avons parlé tantôt du levier, ne voyez-vous pas ici quelque chose qui ressemble à un levier?

E. — Oui, monsieur : le fléau de la balance a de la ressemblance avec le levier.

I. — Voyons si nous ne pouvons pas même dire davantage; examinons si les parties qui constituent le levier ne s'y trouvent pas. D'abord voyez-vous un point d'appui?

E. — Certes, monsieur : le point d'appui est au milieu du fléau.

I. — Et par conséquent entre...?

E. — Entre la résistance et la puissance.

I. — Donc la balance est un levier... de quel genre?

E. — La balance est un levier du premier genre.

I. — Pourquoi cela?

E. — Parce que le point d'appui est situé entre la puissance et la résistance.

I. — Et comment sont les bras du fléau?

E. — Les bras du fléau sont tout à fait égaux l'un à l'autre.

I. — Où donc est le centre de gravité du fléau?

E. — Le centre de gravité du fléau est au milieu de celui-ci.

I. — Comment l'aiguille est-elle placée par rapport au fléau ?

E. — L'aiguille est placée verticalement par rapport au fléau.

I. — Quel rapport doit-il exister entre la puissance et la résistance. pour que, dans un levier, il y ait équilibre ?

E. — Il faut que la puissance soit égale à la résistance

I. — Vous voulez dire qu'il faut que les plateaux de la balance et leurs accessoires aient le même poids. Mais cela seul ne suffirait pas pour avoir une balance juste. Il manque encore une condition, que voici : il faut en outre que le centre de gravité du fléau soit placé *au-dessous* du point de suspension. Qui pourrait m'en dire la raison ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Le centre de gravité, avons-nous dit, tend toujours... ?

E. — Nous avons dit que le centre de gravité tend toujours à se placer le plus bas possible.

I. — Eh bien, s'il était placé au-dessus du point de suspension, qu'arriverait-il ?

E. — Le fléau oscillerait constamment.

I. — Évidemment ; la balance serait *folle*, comme on dit vulgairement.

Quelles sont donc les conditions nécessaires pour qu'une balance soit juste ?

E. — Pour qu'une balance soit juste, il faut : 1^o que le point d'appui soit au milieu du fléau, entre la résistance et la puissance ; 2^o que les bras du fléau soient tout à fait égaux ; 3^o que le centre de gravité du fléau soit au milieu ; 4^o que les deux plateaux avec leurs accessoires soient du même poids ; et enfin que le centre de gravité du fléau soit placé au-dessous du point de suspension.

I. — Nous voilà à même de connaître si une balance est juste ou non. Mais qui pourra me dire, à cette heure, comme il faut procéder pour connaître le poids d'un corps ?

E. — Pour connaître le poids d'un corps, je placerai d'abord ce corps dans un des deux plateaux de la balance; et, dans l'autre plateau, je mettrai des poids connus jusqu'à ce que l'équilibre soit établi.

I. — Mais comment pouvez-vous savoir si l'équilibre est établi ?

E. — On peut voir cela à l'aiguille.

I. — Comment l'aiguille vous indique-t-elle si l'équilibre est établi dans une balance ?

E. — Lorsque l'aiguille est verticale il y a équilibre.

I. — Et lorsque l'aiguille est verticale, qu'est-ce que cela prouve par rapport au fléau ?

E. — Que le fléau est dans une direction horizontale.

I. — Précisément; et une autre conséquence de celle-ci, c'est que... ?

E. — Et lorsque le fléau est dans une direction tout à fait horizontale, il y a équilibre.

I. — Et, les bassins de la balance étant en équilibre, vous en concluez ?

E. — J'en conclus que le corps placé dans un des plateaux pèse autant que les poids placés dans l'autre plateau.

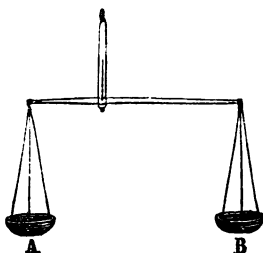
I. — En effet, les plateaux, tout l'appareil, avons-nous dit, est en équilibre; donc, en mettant sur chacun d'eux des masses égales, l'équilibre aura encore lieu. Par conséquent, lorsque l'on place deux corps sur les plateaux équilibrés d'une balance exacte, et que l'équilibre n'est pas détruit, il est certain que ces corps ont le même poids.

Vous venez de dire que, pour savoir combien pèse un corps, il faut avoir des poids. Certes il en faut, mais il en faut de bons, des poids dont l'usage soit admis par la loi. Ces poids, vous le savez, sont ceux du nouveau système, système qui présente des avantages notables sur l'ancien.

Jusqu'ici nous avons toujours parlé d'une balance qui est juste. Mais comme il peut arriver que l'un ou l'autre de vous se trouve dans le cas de devoir peser quelque chose avec une balance qui ne soit pas

exacte, je vais vous indiquer le moyen de peser juste avec une balance inexacte.

Je suppose que l'inexactitude de la balance provienne de ce qu'un bras du fléau est plus long que l'autre, par exemple :



Soient A et B les deux bassins. On mettra dans le bassin A le corps à peser (prenons, pour mieux fixer les idées, un morceau de viande), et dans le bassin B quelque chose pour faire équilibre au poids de la viande, et surtout quelque chose que l'on puisse fractionner autant que l'on voudra, par exemple, du sable. L'équilibre étant établi prouvera-t-il, pensez-vous, l'égalité des masses ?

E. — Je ne pense pas, monsieur.

I. — Certainement que non, et pourquoi ?

E. — Parce qu'il y a un bras du fléau plus long que l'autre.

I. — C'est bien vrai, mais en définitive votre réponse ne prouve rien encore.

Quelle est la conséquence de l'inégalité des bras du fléau ?

E. — La force qui agit sur le bras le plus long est moindre que celle qui agit sur l'autre bras.

I. — C'est cela ; lorsque nous avons parlé du levier, nous avons reconnu le principe en vertu duquel cette proportion existe.

Mais si l'on ôtait du bassin A la viande qui s'y trouve pour y subs-

tituer des poids (grammes, etc.) jusqu'à ce que l'équilibre soit établi de nouveau, que pensez-vous que ce poids marquerait ?

E. — (hésite à répondre).

I. — Serait-ce le poids du sable qui se trouve dans l'autre bassin, dans le bassin B ?

E. — Non, monsieur, pas plus que, lorsqu'il y avait de la viande, le poids de celle-ci pouvait être considéré comme égal au poids du sable.

I. — Voyons la viande faisait équilibre au sable. Les poids que nous y avons substitués font également équilibre au sable. Les deux corps produisent donc le même effet par rapport à l'équilibre ; on peut évidemment en conclure... ?

E. — Que les deux corps qui produisent ce même effet, par rapport à l'équilibre, sont aussi du même poids.

I. — C'est tout simple, la viande et les poids que nous avons mis dans le bassin A ne détruisent pas, ne changent en rien l'équilibre, il faut donc que la viande et les poids pèsent autant l'un que l'autre. Or, on connaît le poids des grammes, ils l'indiquent eux-mêmes ; on n'a plus qu'à compter le nombre de grammes que l'on a substitués à la viande dans le bassin A, et l'on aura ainsi le poids de la viande. Vous remarquerez donc que l'on peut fort bien peser juste avec une balance *inexacte*. L'opération demande un peu plus de temps, parce que l'on pèse deux fois. C'est pour cette raison aussi que l'on appelle cette méthode, *la méthode de la double pesée*.

Avez-vous déjà remarqué des figures, des statues, représentant une femme qui tient une balance en main ?

E. — Moi, monsieur, j'ai vu une statue de cette espèce.

I. — Diriez-vous bien ce que cette statue représente ?

E. — Elle représente la justice.

I. — Oui, chers élèves, la balance est le symbole de la justice.

Mais, pourquoi a-t-on pris la balance plutôt que tout autre objet pour représenter, pour nous rappeler d'une manière visible la justice ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — De même que la balance, lorsque l'équilibre est établi, ne penche pas plus d'un côté que de l'autre, ne se déclare pas plus en quelque sorte pour un corps que pour l'autre, de même aussi la justice doit être impartiale et ne pas se déclarer, sans raison, plutôt pour tel que pour tel parti. Elle ne doit voir que la faute commise, sans distinction de rang ni de personne.

XVI.— MÉTHODE DE CHANT.

Il est inutile de définir la différence qui existe entre le langage parlé et le chant. C'est surtout en français, l'idiome le moins prosodique du monde, où revient à chaque instant une lettre sourde comme l'*e* muet, qu'il serait ridicule de vouloir introduire, même en récitant des vers, les modulations de tons qui caractérisaient les langues grecque et latine, et dont on retrouve un écho affaibli dans quelques langues modernes.

Cependant l'introduction de l'enseignement du chant dans les classes a une double utilité ; depuis l'école gardienne jusqu'au collège, c'est un puissant moyen d'amélioration physique et morale, dont le gouvernement belge se préoccupe à bon droit. Aussi nous voyons avec bonheur cette branche d'enseignement inscrite dans le programme des écoles normales ; et nous applaudissons aux efforts que font MM. les inspecteurs provinciaux et cantonnaux pour propager autant que possible une étude dont on peut apprécier les importants résultats par ce qui se passe en Allemagne.

Le chant fait partie intégrante de la musique ; et comme celle-ci rentre de nos jours dans le cercle de l'enseignement, on peut faire du chant un instrument d'éducation.

Tous les hommes d'école ont été dans le cas d'observer et de constater l'influence heureuse que le chant exerce sur

les organes de la parole en fortifiant la voix, en corrigeant certains défauts de prononciation, tels que le bégaiement, le nasillement ; il paraît même qu'il est utile contre l'asthme, et qu'il remédie à la faiblesse de la poitrine. En effet, tous les membres, tous les organes se développent, se fortifient par un exercice modéré et judicieux. Pourquoi n'en serait-il pas de même de la voix, de la parole, de la respiration, en un mot d'une faculté qui joue un si grand rôle dans toutes nos relations de famille et de société ? A cet égard, nous invoquerons un fait dont tous les professeurs de musique vocale et même tous les parents ont pu se convaincre. Au commencement de leurs leçons de chant, les enfants sont à peine en état de soutenir une note, une blanche ou une noire ; ils n'articulent pas nettement des doubles et des triples croches. Au bout de quelques jours d'exercice, non-seulement ils soutiennent des sons de la plus longue durée, mais encore ils ont acquis, avec cette faculté de résistance, une volubilité qui d'abord leur semblait impossible.

Par une corrélation facile à expliquer, les organes de la parole se développent en même temps que le sens de l'ouïe qui en acquiert plus de justesse, plus de finesse ; et cette acquisition ne se borne point à l'appréciation de la mesure, de l'harmonie de la mélodie, c'est-à-dire à la musique proprement dite ; ses effets vont plus loin. Ils agissent sur l'âme et sur l'esprit, comme sur l'imagination et sur le cœur. C'est ainsi que le goût se forme.

Sans sortir du domaine de l'enseignement élémentaire, nous ajouterons que l'habitude du chant a surtout la plus grande importance pour les enfants auxquels manque l'éducation de la maison, dont les parents ne peuvent pas

leur inculquer les principes d'une bonne prononciation, d'une articulation nette et régulière. Cette vérité ressortira palpable de l'examen d'une école rurale ; interrogez les enfants, faites-les lire à haute voix, vous reconnaîtrez de suite à la manière de parler et de lire ceux qui ont reçu quelques notions de chant, principalement ceux qui les ont reçues de bonne heure dans une école gardienne.

Les avantages de l'enseignement du chant au point de vue de l'éducation morale et du sentiment du beau sont encore plus grands que ceux que nous avons énumérés pour l'éducation physique.

Mais si les merveilles attribuées à Orphée, à Linus, à Amphion, ne peuvent pas se reproduire de nos jours, on est forcé de reconnaître, même avec l'esprit le plus positif, que le chant cultivé depuis l'école gardienne jusqu'au collège contribuera puissamment à susciter, à nourrir le sentiment du beau chez une foule d'enfants qui, sans cela, n'en auraient pas la moindre idée.

La musique sera toujours le plus populaire des arts, celui qui se comprend, se devine presque à première audition ; il ne faut pas d'instruction technique pour saisir le caractère d'un morceau de chant, soit qu'il exprime l'adoration envers Dieu, soit qu'il reproduise des sentiments purement humains, comme la tristesse, l'espérance, la joie.

Néanmoins, une éducation musicale, même incomplète et simplement pratique, sans approfondir les théories qui constituent les règles de l'art, lesquelles exigent de longues études spéciales, souvent même une véritable vocation ; cette éducation musicale, qui peut fort bien se donner dans nos écoles des divers degrés, agira sur la masse même de la population.

On connaît les heureux effets de l'union de la musique avec la poésie, union qui rend accessible aux intelligences les plus vulgaires, les moins cultivées, l'appréciation des idées, des sentiments, des images que le poète exprime dans ses vers, lesquels, sans le secours de la musique, ne seraient qu'à moitié compris. Malheureusement la plupart des vers écrits pour être mis en musique sont de la plus déplorable insignifiance, de la plus complète médiocrité. C'est comme un bloc de plomb que l'on attache aux ailes de la musique qui doit emporter l'imagination dans la sphère éthérée de l'idéal, et que le bloc de plomb ramène à chaque instant à terre.

Les grands poètes, il est vrai, ne veulent pas déroger jusqu'à arranger des vers pour le compositeur qui leur demande ici un son plein, là une élision, qui voudrait presque leur imposer un hiatus, au mépris des règles de la prosodie française, si différente des inspirations de la mélodie et de l'harmonie musicales.

De la prose rimée, sans élévation dans les idées, sans poésie dans les expressions, sans mouvement dans les images : voilà ce que nous avons comme chants populaires, comme chants d'école, même comme chants religieux en français. On devrait bien sortir de cette triste ornière, et désigner à de bons musiciens les beaux vers des plus grands poètes vivants et morts, pour en faire l'objet de compositions où, paroles et chant, tout serait remarquable.

Seulement il faudrait un goût exercé pour présider au choix de ces morceaux, car tous les vers français, même les plus beaux, ne sont pas susceptibles d'être mis en musique. On cite à cet égard plusieurs productions des plus grands lyriques français qui ont été l'écueil de compo-

teurs célèbres, dont tout le talent n'a pu parvenir à surmonter les difficultés que leur présentait une poésie trop parfaite, vivant trop bien de sa propre substance, pour se plier aux combinaisons musicales. De là, le préjugé répandu, et passé en axiome :

Le poète doit s'effacer devant le compositeur.

En attendant, que devient l'intelligence des enfants que l'on désire former, épurer, ennoblir à l'aide de l'union de la poésie et de la musique, union si puissante chez les Hébreux et chez les Grecs ?

Appliqué à la vie usuelle, le chant produit un excellent effet sur les dispositions morales du peuple qui s'y livre ; il a surtout la plus heureuse influence sur les enfants qui sentent mieux qu'ils ne raisonnent. Au point de vue religieux, l'importance du chant est encore plus grande. Il est si facile, en effet, de graver les vérités de la religion dans le cœur impressionnable des enfants au moyen des cantiques, que nous ne concevons pas que l'on puisse négliger un moyen aussi puissant.

Tous les peuples de la terre rendent hommage à Dieu par des chants d'adoration ou de reconnaissance. Dans toutes les langues, à toutes les époques, le chant s'est marié à la prière ; il en a fait partie intégrante. Moïse, David, les prophètes de l'ancienne loi nous ont laissé à cet égard d'admirables inspirations, dont l'Église catholique a encore agrandi les trésors.

Rien de plus suave, de plus pénétrant, de plus religieux que d'entendre des milliers de fidèles chanter ensemble les louanges du Seigneur, que de les voir s'unir aux offices, comme cela a lieu dans les églises d'Allemagne ! Le plain-

chant bien exécuté, par des voix exercées avec le sentiment pieux qui en double le charme, produit des effets vraiment prodigieux. C'est l'école qui doit donner aux enfants les premières leçons de plain-chant, c'est l'école qui doit leur apprendre à s'unir à tous les autres offices de l'Église.

Quant aux chants nationaux, aux chants d'école et autres compositions musicales qui peuvent être exécutées par des voix d'enfants, il y a une pénurie réelle de paroles appropriées à l'âge des enfants, avec lesquels la *naïveté* ne doit jamais dégénérer en *niaiserie*, en *enfantillage*. Tout est à créer sous ce rapport ; et ce n'est pas le poète qu'il importe de guider et de surveiller, c'est aussi le compositeur qui, pour le chant de même que pour l'accompagnement, doit se conformer au but élémentaire à atteindre. Une école n'est pas une succursale de l'opéra. Tout y sera grave, religieux, en même temps mélodieux et facile.

Car ni le maître ni les élèves ne sont des virtuoses : la musique est un simple accessoire, une distraction agréable, à laquelle on donnera une direction morale par le sens des paroles, utile quant aux exercices, sans que cet accessoire détourne du but principal, c'est-à-dire de l'éducation et de l'instruction à acquérir dans l'école, au point de vue de la famille, de la société, de la patrie.

Comme nous avons essayé de démontrer plus haut, le chant exerce la plus heureuse influence sur le développement moral ; il peut servir à calmer les passions, à élever l'intelligence ; il a surtout pour effet de porter l'âme aux idées religieuses ; c'est le langage de la prière.

Nous ajouterons que c'est surtout avec les tout petits enfants que l'on obtient les meilleurs résultats. Nous connaissons des écoles gardiennes fréquentées par des élèves âgés

de deux à six ans, où, à l'aide d'un violon seulement qui accompagne les enfants, on a appris trente à quarante morceaux chantés avec beaucoup d'aplomb ; ce qui serait impossible avec la méthode ordinaire d'enseignement appliquée à la musique.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

(PAR AUDITION.)

Nous indiquerons maintenant ce qu'il faut observer dans une leçon de chant, et nous engageons les instituteurs à suivre des conseils dont le résultat n'est pas douteux.

L'instrument le plus convenable pour les exercices de chant dans les écoles, et pour former la voix des enfants, c'est le violon. Le son de cet instrument offre le plus d'analogie avec la voix humaine ; il est assez fort pour dominer dans une classe nombreuse, et il présente l'avantage d'un accompagnement simple au moyen d'accords.

Comme prix, il se trouve à la portée des plus humbles ressources financières, puisqu'on peut acheter pour dix francs un violon avec son archet.

D'un autre côté il permet à l'instituteur de parler, de marcher, de se rapprocher ou de s'éloigner des élèves, d'exercer sur une classe élémentaire cette surveillance de tous les instants, indispensable avec la première enfance. Tout cela l'instituteur peut le faire sans se fatiguer ; ce qui aurait lieu inévitablement s'il chantait lui-même pour donner le ton aux élèves. Précisément les enfants ont une tendance naturelle à baisser le ton après quelques mesures ; l'instituteur, en se servant du violon, peut les suivre d'abord, puis en continuant à les accompagner, il les ramène insensiblement au ton voulu. Ce n'est pas tout, ce même instrument s'accorde à tous les tons, de sorte que le maître ne risque jamais de fatiguer les élèves en leur faisant forcer

la voix, et qu'il n'a pas besoin de transposer un morceau, ce qui exige des connaissances musicales assez approfondies. Enfin quelques mois suffisent pour acquérir sur le violon le talent nécessaire à l'accompagnement que nous indiquons. Nous avons, par conséquent applaudi à la décision qui fait figurer l'enseignement du violon dans le programme d'études des écoles normales pour les élèves de troisième année. Cette disposition nous autorise à espérer que l'on ne s'arrêtera pas là.

L'ordre à suivre dans l'arrangement des élèves est très-important pour une leçon de chant. Aux extrémités et au centre (nous supposons les élèves disposés sur trois ou quatre rangs en lignes parallèles) on placera ceux qui ont le plus d'aptitude musicale.

Ensuite on mettra un faible auprès d'un fort, celui qui a une tendance à baisser doit se trouver à côté d'un élève dont la voix a le défaut contraire : il faut aussi chercher les contrastes de caractère ; ainsi l'enfant timide aura pour voisin un camarade aux allures décidées et hardies. De ces combinaisons résultera un ensemble au moins supportable.

De même qu'on remarque chez les chanteurs naturels, par instinct, sans aucune instruction musicale, des dispositions innées les portant à faire une seconde partie, en accompagnant la mélodie par tierce, ou par sixte ; de même ce phénomène se présente dans une classe élémentaire un peu nombreuse. Les enfants qui offrent ces dispositions deviennent d'excellents auxiliaires, dès qu'il s'agit de chanter des morceaux à plusieurs voix.

A l'égard du maintien, l'instituteur exigera que chaque élève se tienne debout, la poitrine un peu en saillie afin que

le son sorte plus librement. Voici maintenant ce qu'il doit surveiller pour les intonations; il faut réunir :

- 1° *La netteté* ;
- 2° *La fermeté* ;
- 3° *La pureté d'articulation* ;
- 4° *La plénitude d'intonation*.

L'intonation est *nette* lorsqu'il ne s'y mêle ni sifflement nasillard, ni cris, ni hurlement, ni effort. Elle est *ferme* quand du premier jet elle atteint la hauteur requise pour la conserver jusqu'à la fin. La *pureté d'articulation* permet de distinguer toutes les syllabes prononcées ; enfin l'*articulation* n'est pleine qu'à condition de réunir toutes les exigences que nous venons d'énumérer, et qui tiennent à la bonté des organes.

L'instituteur étudiera d'abord chez ses élèves la conformation des organes qui concourent à la formation d'un ton; il examinera leur manière de respirer, pendant les leçons de musique, comme dans les autres branches d'enseignement. Une respiration douce et régulière indique des organes propres à la musique vocale ; une poitrine étroite, des poumons malades agissent sur la respiration qui est bruyante, saccadée, et nuit à la force du ton. Les enfants qui se trouvent dans ce cas ne participeront pas aux exercices de chant; leur santé exige cette exclusion.

Nous avons dit que les exercices de chant favorisaient le développement de la poitrine et des organes intérieurs, pourvu qu'ils soient pratiqués avec modération; il faut les entrecouper d'interruptions et de repos, sans les faire durer une heure.

Les élèves chanteront l'un après l'autre, afin que le maî-

tre ou l'institutrice apprécie la force respective de chacun, et les fasse reposer tour à tour. On évitera de crier et de forcer la voix. On aura soin aussi de ne pas placer cet exercice immédiatement après le repas, ou à la suite d'une récréation pendant laquelle les enfants se seraient fatigués ou échauffés.

Les règles suivantes doivent être observées à l'égard de l'intonation :

1° Pour la respiration, faire provision d'une quantité suffisante d'air.

2° Employer l'air respiré avec économie et dans une juste mesure.

3° Aspirer de nouveau avant d'avoir consommé toute sa provision d'air.

4° Ouvrir la bouche de manière à pouvoir y introduire un doigt qui jouera librement. Conserver la même ouverture durant l'émission du son ; sans quoi l'intonation ne sortirait pas ; elle resterait dans la gorge, ou se briserait entre les dents.

5° Aussi longtemps que l'on soutient le ton, la langue doit rester en repos et toucher légèrement les dents vers la pointe.

6° A la fin de l'intonation, la bouche se ferme sans que les lèvres se posent l'une sur l'autre.

7° Il est à désirer que chaque instituteur sache produire une intonation convenable, et appliquer avec fruits les règles précédentes.

Ces conditions remplies, on apprend aux enfants à battre la mesure. L'instituteur la bat d'abord une fois, puis à un signal donné, les élèves font la même chose jusqu'à ce qu'ils s'arrêtent à un signe du maître.

On les exercera d'abord à battre la mesure à deux temps, en ayant soin de faire bien accentuer le premier temps ; on passe ensuite à la mesure à quatre temps, en faisant appuyer le premier et le troisième temps, et on finit par la mesure à trois temps dans laquelle le premier temps seul doit être accentué.

Les paroles à étudier se trouvent entre les mains des élèves, ou bien elles sont écrites lisiblement et correctement sur la planche noire. Un élève, désigné par l'instituteur, doit lire le texte en observant les règles prescrites pour la *lecture expressive* ; à leur tour, les autres élèves feront la même chose simultanément. Les mots difficiles seront ensuite *expliqués*, et lorsque tout le morceau est ainsi rendu intelligible aux enfants, on commence la *lecture rythmique*, c'est-à-dire à lire le morceau sur le même ton (monotone), en appuyant les syllabes qui, selon l'intention du compositeur, doivent être accentuées. Ceci plusieurs fois répété, tantôt individuellement, tantôt simultanément, aidera les enfants à retenir la mélodie. On peut ensuite continuer le chant proprement dit. L'instituteur aura soin de chanter d'abord, ou de jouer sur le violon, le morceau en entier. Il reprend ensuite une partie, c'est-à-dire la première phrase musicale (on entend par phrase musicale un ensemble de notes après le chant desquelles l'oreille est satisfaite) ; quelques-uns des meilleurs chanteurs ayant répété cette phrase, toute la classe essaiera de faire la même chose. On procédera de la même manière pour toutes les autres phrases musicales, et on répétera jusqu'à ce que les enfants soient capables de chanter tout le morceau sans le secours du maître. Nous terminons ces avis, dont la pratique s'apprend plus facilement par la démonstration

que par une simple *lecture*, en insistant sur un point souvent négligé, et qui consiste à ce qu'on se borne à faire apprendre *un seul couplet*. Il importe que les enfants soient capables ensuite de chanter *tous les couplets* et qu'ils sachent parfaitement par cœur les paroles.

XVII. — MÉTHODE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SOLIDES OU DES FORMES GÉOMÉTRIQUES.

BUT.

Faire considérer les objets dans leur ensemble et dans leurs parties, afin de parvenir, par la comparaison, à une connaissance exacte des proportions, des positions, des réunions, de la division des figures, des lignes et des angles. — Provoquer l'attention, la réflexion et l'invention. — Disposer les élèves à porter un jugement prompt et assuré sur les objets de toutes formes qui se présentent à leur vue. — Exercer l'œil, habituer à l'ordre et à la régularité. — Faciliter l'étude de la géométrie, de la calligraphie et du dessin.

INTRODUCTION.

Cet enseignement a pour but de faire bien remarquer la forme des objets et de chacune de leurs parties ; ou bien encore de faire considérer les corps dans leur ensemble et dans leurs parties, afin de parvenir, par l'étude et la comparaison, à une connaissance exacte des proportions, des positions, des réunions, de la division des figures, des lignes et des angles. Ce procédé a été introduit par J. Schmid qui l'a développé dans son ouvrage intitulé : *les Éléments de la forme et de la grandeur d'après les principes de Pestalozzi*.

Il exerce l'élève à examiner attentivement les objets, à en détailler minutieusement la forme, à établir des com-

paraisons ; il provoque par conséquent l'attention, la réflexion et l'invention ; il dispose les élèves à porter un jugement prompt et assuré sur les objets de toutes formes qui se présentent à leur vue, ce qui offre de grands avantages dans la vie usuelle ; il exerce l'œil, l'habitue à l'ordre et à la régularité, développe le sentiment du beau, les organes de la parole ; c'est un excellent moyen d'occuper utilement dans les écoles différentes classes à la fois. C'est encore un auxiliaire précieux pour la géométrie, puisqu'il amène l'élève à trouver tout ce qui caractérise une figure ; il éveille en outre l'amour de la science et, plus que tout autre enseignement, il rend hommage au principe d'intuition. Son utilité pour la calligraphie et le dessin est trop évidente pour que nous entrions à ce sujet dans d'autres détails.

On ne peut en disconvenir, cet enseignement rentre tout à fait dans les attributions des écoles élémentaires. Il est cependant une question à examiner : eu égard au peu de temps consacré à l'étude, et au grand nombre d'autres matières que l'on doit enseigner pendant ce temps, est-il possible de donner à cette branche d'instruction le développement nécessaire ?

Nous n'hésitons pas à le déclarer, la plupart de nos écoles rurales ne sont guère en position de consacrer à cette étude un temps suffisant pour en tirer un certain parti. Cependant un instituteur dévoué à sa mission se gardera bien de négliger absolument une branche d'enseignement dont ses élèves doivent retirer de si nombreux avantages. Avec un peu de bon vouloir, il y aura toujours moyen de trouver une heure au moins par semaine pour la consacrer à cet objet.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

CHAPITRE PREMIER.**NOTIONS PRÉLIMINAIRES.**

La méthode est extrêmement simple. Après quelques explications préliminaires sur le point, les lignes, les arêtes, les angles, les faces, les coins, etc., etc., on commencera le premier cours par l'examen des solides. — Les élèves, après avoir étudié un des corps indiqués plus loin, en feront la description, et les plus avancés traceront le dessin sur leur ardoise.

Nous nous bornerons à l'indication des sujets, en laissant aux instituteurs le soin de faire arriver les enfants à trouver d'eux-mêmes les différentes faces, coins, etc., etc. comme nous le démontrerons dans l'exemple pratique qui suit et qui a pour sujet le cube.

1. *Le cube.*
2. *Le parallépipède.*
3. *Le prisme triangulaire.*
4. *La pyramide tronquée.*
5. *Le cylindre.*
6. *Le cône.*
7. *La pyramide quadrangulaire.*
8. *La tétraèdre ou la pyramide triangulaire.*
9. *Le dodécaèdre.*

10. *L'isocaèdre.*

11. *La sphère, le globe.*

CHAPITRE II.

COMPARAISON DES SOLIDES PRÉCÉDEMMENT EXPLIQUÉS.

1. Les noms des solides.
2. Les faces des solides :
 - a. Des prismes triangulaires.
 - b. Des cylindres.
 - c. Des cônes.
 - d. Des dodécaèdres.
3. Les coins des solides :
 - a. Des prismes triangulaires.
 - b. Des cylindres.
 - c. Des cônes.
 - d. Des dodécaèdres.
4. Les arêtes des solides :
 - a. Des prismes triangulaires.
 - b. Des cylindres.
 - c. Des cônes.
 - d. Des dodécaèdres.
5. Les angles des solides :
 - a. Des prismes triangulaires.
 - b. Des cylindres.
 - c. Des cônes.
 - d. Des dodécaèdres.
6. La direction des arêtes par rapport à la position qu'elles occupent entre elles :
 - a. Des prismes triangulaires.
 - b. Des cylindres.

c. Des cônes.

d. Des dodécaèdres.

7. Quelques applications.

Observation. — L'instituteur engage les élèves à chercher des produits de la nature ou de l'art, dont la forme correspond à l'un ou à l'autre des corps expliqués.

Par exemple, la salle d'école et certains objets qui s'y trouvent.

L'intérieur de cette salle a la forme d'un parallépipède. L'assemblage des poutres du plafond ressemble à une pyramide tronquée. Le poêle et le tuyau sont des cylindres. Le plancher et le plafond, les fenêtres, la porte, les dessus des pupitres forment des rectangles. La touche ressemble à un cylindre terminé par un cône ; etc.

Dans les écoles où les circonstances locales permettraient de donner à cette branche plus d'extension, on pourrait considérer, comme exercices propres au deuxième cours, ceux que nous énumérons plus bas.

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT PROPREMENT DIT SUR LES FORMES GÉOMÉTRIQUES.

Les principaux objets sur lesquels se concentre cet enseignement sont : le *point*, la *ligne*, la *face* et enfin le *corps*.

Nous prendrons pour point de départ le premier de ces objets, et nous nous occuperons d'abord des qualités du *point*, et ensuite de la position d'un point par rapport à un ou à plusieurs autres.

Ceci constitue le premier degré.

On peut réunir les points au moyen de lignes ; nous rattacherons donc à ces explications celles qui se rapportent aux lignes.

Le deuxième degré comprendra :

1. Définition de la ligne.
2. La ligne droite.
3. La ligne courbe.
4. La ligne courte ou longue.
5. La ligne horizontale, verticale, perpendiculaire.
6. La ligne oblique.
7. La ligne parallèle.

On montre ensuite aux enfants la manière de tracer deux lignes qui se touchent par l'une de leurs extrémités. Cette indication conduit au troisième degré qui traite des différents angles.

8. Explication du sommet et des côtés d'un angle.
9. Explication des différentes espèces d'angles.
10. Questions dont la solution exige la formation de divers angles déterminés.
11. Indication d'objets sur lesquels se trouvent les différents angles.

Aux exercices précédents se rattache la connaissance des angles qui ont le sommet ou un côté commun.

L'instituteur trace sur le tableau deux lignes qui se coupent, il les fait comparer entre elles, et fait remarquer que le sommet est commun. Ceci conduit au quatrième degré qui a pour objet les angles opposés par le sommet, les angles adjacents, etc.

Après l'explication des angles, on passera au cinquième degré qui comprend l'étude des figures.

On expliquera d'abord ce que l'on entend par figure géométrique.

On donnera ensuite l'explication des triangles : le triangle rectangle, le triangle équilatéral.

Au sixième degré on traitera successivement :

1. Les carrés et les polyèdres.
2. La circonférence.
3. Les figures formées de lignes droites et de lignes courbes.
4. L'étude du cercle, etc., etc.

Pour terminer, nous indiquerons le matériel nécessaire à l'enseignement des formes géométriques.

Il doit y avoir dans la classe un compas de dimension convenable, une règle et une équerre. Il faut encore qu'il y ait les solides suivants en carton ou en bois : un cube, un prisme, un cône, une pyramide, un cylindre, une sphère, un dodécaèdre, un tétraèdre, divers polyèdres, etc.

LEÇON.

SUJET : *Le cube.*

Instituteur (montrant un cube). — Qu'est-ce ceci ?

Elève. — C'est une chose, un objet, un corps.

I. — Comment appelle-t-on ceci (montrant un coin) ?

E. — On appelle cela *un coin*.

I. — Combien de coins remarquez-vous à ce corps ?

E. — Ce corps a *huit* coins.

I. — Montrez-les.

E. — *Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit* coins.

I. — C'est bien ; mais remarquez maintenant ces *quatre* coins-ci (montrant les *quatre* coins d'en haut), et dites-moi dans quelle position ils se trouvent.

E. — Ces *quatre* coins-là se trouvent en haut du corps.

I. — Et ceux-là (montrant les *quatre* coins d'en bas) ?

E. — Ceux-là se trouvent en bas.

I. — Qui peut répéter ce que nous venons de dire sur les coins de ce corps ?

E. — Ce corps a en tout *huit* coins : *quatre* en haut et *quatre* en bas.

I. — Dites combien de fois il a *quatre* coins.

E. — Ce corps a *deux* fois *quatre* coins.

I. — Comment appelle-t-on cette partie du corps (montrant une face) ?

E. — Cette partie du corps s'appelle *une face*.

I. — Comptez les faces que vous remarquez à ce corps, et dites combien il y en a.

E. (comptant). — *Une, deux, trois, quatre, cinq, six* ; il y a *six* faces à ce corps.

I. — Où se trouvent-elles ?

E. — Il y a *une* face en haut, *une* en bas ; il y en a *quatre* de côté.

I. — Attention. Ici, où se réunissent *deux* faces, il y a ce que l'on appelle... ?

E. — Une *arête*.

I. — Combien d'arêtes a ce corps ?

E. — Ce corps a *douze* arêtes.

I. — Si vous comparez ces arêtes entre elles, que remarquez-vous par rapport à leur longueur ?

E. — Je remarque que l'une est aussi longue que l'autre. Toutes les *douze* arêtes sont également longues.

I. — Par combien d'arêtes est limitée chacune des *six* faces de ce corps ?

E. — Chacune de ces *six* faces est limitée par *quatre* arêtes.

I. — Et combien d'arêtes se réunissent à chaque coin ?

E. — A chaque coin se réunissent *trois* arêtes.

I. — Notez ceci : chaque face limitée par de lignes est une figure. Ces figures ont leurs noms d'après le nombre des lignes par lesquelles elles sont limitées.

Comment nomme-t-on les figures qui limitent ce corps ?

E. — Ce sont des figures de *quatre* côtés.

I. — La réunion de *deux* de ces côtés forme un *angle*, et puisque chacun de ces côtés se trouve perpendiculaire à l'autre, ils forment un *angle droit*.

Combien d'*angles droits* se trouvent par conséquent à chacune de ces faces ?

E. — Il se trouve, à chacune de ces faces, *quatre* angles droits.

I. — Combien d'*angles droits* y a-t-il autour de chaque coin de ce corps ?

E. — Il se trouve, à chaque coin de ce corps, *trois* angles droits.

I. — Et combien y a-t-il de fois *trois* dans tout le corps ?

E. — Il y a *huit* fois *trois*, donc *vingt-quatre* angles droits dans tout le corps.

I. — Comment peut-on par conséquent appeler chaque face qui limite ce corps ?

E. — On peut appeler chaque face qui limite ce corps, eu égard au nombre de cotés, *une* face de *quatre* côtés.

I. — Et par rapport au nombre d'angles ?

E. — Et, par rapport au nombre d'angles, face de *quatre* angles.

I. — Ceci est presque exact, mais on emploie ordinairement une autre expression pour désigner une telle face, on dit *face quadrangulaire*.

Et par rapport à la grandeur des côtés ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — On dit : *face régulière*.

Et enfin, par rapport à la grandeur des angles, une face... ?

E. — (Pas de réponse.)

I. — *Une* face *équilatère*.

Voyons si vous êtes à même de répéter ce que je viens de vous dire, Comment peut-on appeler chaque face qui limite ce corps ?

E. — Chaque face qui limite ce corps peut être appelée *face de quatre côtés, quadrangulaire, régulière et équilatère*.

I. — Pourquoi l'appelle-t-on : *face de quatre côtés* ?

E. — On l'appelle ainsi, parce qu'elle a *quatre* côtés, ni plus ni moins.

I. — Et quelle est la raison pour laquelle vous la nommez *quadrangulaire* ?

E. — Parce qu'elle a *quatre* angles.

I. — Et *régulière* ?

E. — Parce que les côtés sont tous de la même grandeur.

I. — Qu'entendez-vous par face *équilatérale* ?

E. — On entend par là une face qui a *quatre* angles droits.

I. — Des figures comme celle-ci, ayant *quatre* côtés égaux et les angles droits, s'appellent des *carrés*.

Qu'appelle-t-on maintenant un *carré* ?

E. — Un *carré* est une figure qui a *quatre* côtés égaux et *quatre* angles droits.

I. — Par combien de ces figures ce corps est-il limité ?

E. — Il est limité par *six* carrés égaux.

I. — Quelle est la position de chacune des faces de ce corps par rapport à celles auxquelles elle est réunie ?

E. — Chaque face est perpendiculaire à celles qu'elle touche.

I. — Chaque face touche à combien d'autres faces ?

E. — Chaque face touche à *quatre* autres faces.

I. — A combien de faces ne touche-t-elle pas ?

E. — Il y en a *une* seule à laquelle elle ne touche pas.

I. — Quelle est sa position par rapport à celle-ci ?

E. — Elle se trouve du côté opposé.

I. — Quelle est la position des arêtes, en plaçant le corps sur la table, sur une des faces ?

E. — Les *quatre* arêtes d'en bas et celles d'en haut sont horizontales, tandis que les *quatre* arêtes latérales sont verticales.

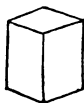
I. — On appelle ce corps un *cube*.

Qui se sent maintenant capable de faire la description du *cube* ? - - Avant de commencer, nous allons dessiner le *cube* placé dans différentes positions :

a) Vu de face ;



b) Vu sur l'angle.



(Ceci fait, on peut exercer les élèves à trouver des produits de la nature ou de l'art dont la forme correspond au corps expliqué.)

XVIII. — MÉTHODE DE GYMNASTIQUE.

INTRODUCTION.

Il nous arrive parfois encore de rencontrer, surtout dans nos campagnes, des hommes taillés en athlètes. Nous restons en admiration devant la vigueur musculaire que déploient, avec une prodigieuse continuité, un bûcheron, un moissonneur, un batteur en grange ; nous applaudissons au courage, à la froide résolution de l'ouvrier mineur ; nous nous arrêtons émus devant l'intrépide circonspection d'un charpentier, d'un couvreur. Malheureusement, chaque jour voit diminuer le nombre de ces artisans robustes, aux épaules carrées, aux membres vigoureux, aux formes herculéennes, dont la fermeté et la résolution égalent la force corporelle. Pour une grande partie de nos ouvriers et de nos campagnards, la race semble avoir dégénéré ; ce n'est plus cette forte constitution de nos ancêtres, ce n'est plus leur ardeur et leur activité.

Jetez un regard sur les enfants qui peuplent les écoles, surtout les écoles gratuites des grandes villes ; ces petits êtres étiolés, à la figure pâle et bouffie, aux yeux éteints, aux membres grêles, au corps affaissé, disent assez combien est vraie la pénible réflexion que nous venons de formuler.

Nous voulons bien admettre, avec les personnes qui n'ont pas grande confiance dans les exercices gymnastiques, que la diminution de la force physique n'est pas aussi sensible

dans les communes rurales, et que, pour les habitants des villes, il y aurait d'autres moyens que la gymnastique pour remédier au mal.

Mais ces exercices, nous ne pouvons assez le dire, n'ont pas uniquement pour but de fortifier le physique de l'homme ; ils tendent à le rendre courageux, à le mettre en état de se servir avec promptitude, dans toutes les circonstances, des membres que le Créateur lui a donnés. Les ramoneurs au haut des cheminées, les matelots dans leurs cordages sont d'habiles grimpeurs ; les fils de ces matelots sont d'excellents nageurs, mais cela ne constitue en aucune façon une organisation physique complète : ce sont des parties du corps exercées aux dépens du corps tout entier. Ce qu'il faut rechercher, ce qui manque à la plupart de nos jeunes gens, c'est cette force et cette flexibilité réelles, qui se manifestent par un maintien convenable et assuré, par des mouvements libres, dégagés et décidés, par une adresse enfin qui, dans la vie, rencontre mille occasions de se déployer.

Et notez qu'ici il ne s'agit pas uniquement du *perfectionnement du corps* ; c'est un moyen de développer en même temps certains sentiments moraux, le courage, la soumission, l'obéissance, etc. L'enfant, en effet, cesse par degrés d'être sujet aux vertiges ; il sent disparaître au fur et à mesure certaines infirmités corporelles, certaines débilités dans les membres ; il sent la force croître en lui et son jugement se former sur les moyens à employer pour vaincre les difficultés. Il a donc acquis la conscience de son énergie musculaire, et la mesure dans laquelle il en peut faire un digne emploi ; il joindra ainsi le courage à la prudence.

D'un autre côté pour prévenir les accidents qui pourraient résulter des exercices gymnastiques, il faut que les

divers commandements du directeur soient exécutés avec la plus grande précision et la plus grande promptitude. Il s'établit ainsi une sorte de discipline militaire qui, tempérée par un certain degré de liberté et assaisonnée de quelque gaieté, convient entièrement aux habitudes des élèves. Aussi s'empressent-ils de s'y soumettre. Cette obéissance spontanée se transmet bientôt dans les autres salles d'étude, où elle exerce la plus heureuse influence. On y écoute et on suit avec attention les observations du professeur relatives au maintien du corps, à la civilité, au respect dû à la vieillesse, aux autorités et à la propriété. Rien n'est plus propre que les exercices gymnastiques à établir, entre l'instituteur et ses élèves, les relations les plus amicales et à parer l'école d'un charme tout particulier aux yeux des enfants. On peut donc considérer ces sortes d'exercices comme un excellent moyen de favoriser la fréquentation régulière de l'école. Cette gaieté et cette vigueur, fruits de la gymnastique, exercent également une influence salutaire sur le *développement intellectuel*; et il ne serait pas difficile de le prouver, les élèves d'une école où l'on fait de la gymnastique prêtent aux autres leçons une attention plus soutenue et se montrent mieux disposés à recevoir l'instruction. Il est d'ailleurs des vices graves qui prennent leur source dans la mollesse; il est de pernicieuses tendances qui dérivent de la paresse et de la poltronnerie; la voix de la religion ne suffit pas à les comprimer; il faut qu'elle soit appuyée et secondée par des mesures propres à habituer les enfants à une vie active, à les rendre sincères et courageux. Et ce vice honteux qui a produit tant de ravages et brisé tant de jeunes plantes avant leur épanouissement, cette lèpre qui, plus que nous ne le pensons peut-être, ronge la substance même de la jeunesse

campagnarde, il n'y a, d'après l'avis de pédagogues et de médecins distingués, qu'un seul remède efficace à employer en concurrence avec la voix de la religion ; c'est de procéder chaque jour à des exercices gymnastiques plus ou moins violents, jusqu'à épuisement de forces, jusqu'à l'anéantissement de la vigueur physique.

Tous ces motifs justifient à l'évidence l'urgente nécessité d'introduire dans les écoles primaires les exercices gymnastiques ; nous n'avons plus qu'à rechercher et à indiquer les moyens les plus propres à réaliser cette introduction.

Les établissements destinés à former des instituteurs, nos écoles normales ont compris la nécessité d'initier leurs élèves à cette partie de l'enseignement et de les y exercer pratiquement, de manière qu'à la fin des cours ils soient à même de propager cette branche aussi bien que les autres ; de ce côté donc, plus d'obstacle, plus de prétexte, plus d'excuse possible. Reste une difficulté grave, c'est de trouver le temps *nécessaire et propre* à ces exercices ; on ne peut leur consacrer les moments qui précèdent immédiatement la prière du matin et la leçon de religion, car les enfants, à la suite des exercices, se trouvent fortement agités et sous l'impression d'une distraction trop forte. Des motifs hygiéniques s'opposent aussi à ce qu'ils aient lieu immédiatement après le dîner. Ces raisons n'excluent pas cependant les jeux gymnastiques ni les exercices qui ont une certaine analogie avec les évolutions militaires, ceux-ci n'exigeant pas d'efforts capables de troubler la digestion ou d'agir sur le système nerveux. Au surplus, ce sont principalement les exercices de ce genre qui nous semblent réunir les qualités requises pour atteindre le but. Nous donnerons plus loin la série de ces exercices, extraits de l'ouvrage intitulé :

Somascétique naturelle, etc., par P. H. Clias, ancien capitaine, etc. Besançon, 1842.

Ces exercices conviennent à toutes les écoles et à tout âge ; ils ne demandent ni appareil ni costume spécial ; ils n'offrent aucun danger et ne peuvent par conséquent faire naître chez les parents ni crainte ni opposition. Ils ont en outre l'avantage de pouvoir être exécutés par un grand nombre d'élèves à la fois ; et partout où ils ont été introduits, on les a accueillis avec une sympathie méritée. Aussi, nous nous faisons un devoir de les recommander à tous les instituteurs.

EXERCICE PRATIQUE.**I. — DE LA MARCHÉ.****PREMIER EXERCICE.***Position.*

Les élèves doivent être placés comme suit : la tête haute, les épaules effacées, le haut du corps bien d'aplomb sur les hanches, la ceinture rentrée, les jarrets tendus, les talons sur la même ligne, la pointe des pieds un peu en dehors.

1° *Position.* Au commandement de : *Placez-vous*, tous les élèves s'avancent sur une même ligne en conservant entre eux une distance d'une longueur de bras.

Reposez-vous.

2° *Alignez-vous.* Chaque élève place la main droite sur l'épaule gauche de son voisin en allongeant le bras de toute sa longueur et tourne la tête à droite.

3° *Fixe.* Tous les bras tombent dans les rangs le long de la cuisse droite et la tête reprend sa première position, droite devant soi.

4° *Pliez. Premier temps.* Les élèves portent le haut du corps un peu en avant, ils fléchissent toutes les articulations des extrémités inférieures successivement, et s'accroupissent en posant légèrement le haut des fesses sur les talons qu'on élève un peu. Pendant cette flexion, les bras viennent se placer le long des cuisses, les poings fermés, les ongles en-dessus, et servent à maintenir les genoux bien joints.

Second temps. Depuis cette position, relevant le corps sans secousse, on se redresse en portant les bras en arrière, allongés, les ongles en dessous, et l'on continue de répéter ce mouvement jusqu'au commandement de : *Halte.*

DEUXIÈME EXERCICE.*Le pas ordinaire en place.*

1° *En avant.* Au commandement, l'élève place les mains sur les

hanches, les doigts allongés sur le bas-ventre, les pouces sur les reins. Au commandement de : *Marche*, chaque élève porte le pied gauche en avant, le jarret tendu, la pointe du pied inclinée vers la terre, et compte *un, deux*, en posant le pied à terre, la pointe avant le talon, et levant l'autre aussitôt ; puis il continue à compter tout bas à temps égaux, jusqu'au commandement de : *Halte*. Les bras tombent alors le long des cuisses.

TROISIÈME EXERCICE.

Conversion en place.

Dès que l'instituteur s'aperçoit que ses élèves gagnent de l'aplomb, il leur fait exécuter, en marchant en place, des conversions tantôt à gauche, tantôt à droite, en commandant : *A droite, ou à gauche, tournez*. Ensuite il les fait marcher au pas ordinaire en avançant sur une même ligne et observant toujours la position du corps.

QUATRIÈME EXERCICE.

Pas redoublé.

Dans ce pas les pieds doivent agir avec le double de vitesse du pas ordinaire ; l'instructeur fera marcher et exécuter les conversions en place jusqu'à ce que ses élèves soient bien assurés dans cette allure ; ensuite il les fait marcher en avant, en arrière, tantôt en colonne, tantôt de front.

CINQUIÈME EXERCICE.

Pas accéléré.

Celui-ci ne diffère du pas redoublé que par la grande rapidité avec laquelle les pas doivent se succéder ; l'on observe les mêmes règles qu'aux précédents exercices.

SIXIÈME EXERCICE.

Pas oblique.

Il s'exécute de droite à gauche et de gauche à droite. Au commandement de : *Oblique à droite*, toute la troupe lève en même temps la jambe droite sans déranger la position du corps, l'écarte d'un pas et pose le pied à plat en comptant *un, deux*, et rapporte vers l'autre la jambe restée immobile. *Un*, c'est écarter la jambe droite ; *deux*, c'est rassembler, c'est-à-dire ramener la jambe gauche sur laquelle on reposait vers la droite qui est écartée.

SEPTIÈME EXERCICE.

Pas croisé.

Le pas croisé assouplit les hanches et les jarrets, assure le haut du corps sur les hanches et donne de la grâce aux épaules. Quand on croise à droite, allant à droite, la jambe gauche opère le premier mouvement en passant derrière la droite, et celle-ci opère le second en s'écartant du corps, dont le centre de gravité se porte sur la jambe gauche. L'inverse a lieu lorsque le pas s'exécute du côté opposé.

HUITIÈME EXERCICE.

Le pas français (marcher sur la pointe des pieds).

Cet exercice peut être considéré comme préparatoire pour la course et le saut, parce qu'il développe puissamment les muscles et contribue à donner à la marche de l'aplomb et de l'élégance, et habitue les élèves à garder l'équilibre sur des bases étroites. Les élèves sont placés sur une même ligne. A l'avertissement de l'instituteur : *Sur la pointe des pieds, en place*, chaque élève pose les mains sur les hanches ; au commandement de : *Enlevez*, chacun s'enlève doucement sur la pointe des pieds en joignant les talons, les jarrets tendus jusqu'au commandement de : *Repos*, auquel les élèves posent légèrement sur les talons,

les mains dans les rangs. Viennent dans la même position tous les autres pas.

NEUVIÈME EXERCICE.

Marche sur les talons.

Cette marche fortifie également les extrémités inférieures ; elle s'exécute en avançant et en reculant. Pendant cet exercice, les jarrets sont toujours tendus et le haut du corps en avant.

DIXIÈME EXERCICE.

Lancer en avant, le jet des pieds.

On entend par cette dénomination l'action de jeter alternativement les pieds droit devant soi. Ce mouvement s'exécute comme si l'on voulait lancer un coup sec contre un objet quelconque. Cet exercice s'exécute également en avançant et en reculant. Quand ce mouvement est bien exécuté, il agit puissamment sur le bas-ventre et la région dorsale.

ONZIÈME EXERCICE.

Le pas rompu.

Dans la course rompue, l'on fait trois pas accélérés et trois pas au petit trot ou pas de course, en comptant *un, deux, trois ; un, deux, trois*. Cette allure, que l'on doit toujours soutenir à la même mesure et à temps bien égaux, présente de très-grands avantages dans les marches forcées, où l'on doit faire beaucoup de chemin en peu de temps et sans avoir égard aux obstacles locaux. Pour peu qu'on y soit habitué, on peut faire aisément, même avec une charge modérée, deux lieues à l'heure.

DOUZIÈME EXERCICE.

Balancer sur une jambe.

Ce mouvement s'exécute toujours en place, tantôt sur l'une, tantôt

sur l'autre jambe. Au commandement de : *Le pied gauche en avant*, en portant devant la cheville du pied droit le talon du gauche, on place les mains sur les hanches et on lève en même temps le talon du pied qui est en arrière, en comptant, *un, deux*, en le rapportant vers le gauche qu'il chasse, pour ainsi dire, en avant, on lève celui-ci aussi haut que possible, la jambe tendue, l'on revient à la première position, et l'on continue à temps égaux jusqu'au commandement de : *Halte*. Dès que l'on veut changer de jambe sans interrompre la mesure ou le pas, on porte en avant celle qui se trouvait en arrière. On ne doit augmenter la rapidité de la mesure, que lorsque les élèves l'exécutent avec beaucoup d'aisance et de justesse et changent de jambe avec facilité.

TREIZIÈME EXERCICE.

Le pas d'école ou d'équilibre.

Il s'exécute en levant l'un des pieds ; on le porte en avant, le jarret tendu, la pointe du pied inclinée vers la terre, la tête et la poitrine hautes, le haut du corps bien d'aplomb sur les hanches ; on reste un moment dans cette position, ensuite on pose à terre le pied qui était levé, pour enlever l'autre en arrière, le jarret et le cou-de-pied bien tendus ; ensuite on pose doucement, et sans déranger le haut du corps la jambe en avant, et on la pose à terre après avoir gardé l'équilibre un instant ; ainsi de suite, tant que dure l'exercice. L'on doit exécuter le même pas en reculant. *Un*, en plaçant les mains sur les hanches, lever en même temps le talon du pied (soit le droit) ; *deux*, lever le genou dans la direction de la figure, la pointe du pied inclinée vers la terre ; *trois*, tendre la jambe en arrière ; *quatre*, poser légèrement à terre la pointe avant le talon. En reculant, le premier temps se forme en levant de terre, sans plier la jambe, le pied qui est en avant ; *deux*, ramener la jambe à la seconde position ; *trois*, l'étendre en arrière ; *quatre*, la poser à terre.

Quand on exécute bien les mouvements, on ne doit faire que quatre pas à la minute.

Tous ces mouvements souvent répétés rendent la marche plus facile et plus précise, on contracte l'habitude de se mouvoir ; on finit par acquérir, sans s'en apercevoir, une marche aisée et d'aplomb.

QUATORZIÈME EXERCICE.

Premier équilibre.

Au commandement de : *Équilibre sur le pied gauche*, on enlève les bras étendus de toute leur longueur, parallèles aux oreilles, et on lève le talon du pied droit, ce qui forme le premier temps ; au second, portant tout le poids du corps sur la partie gauche, on lève le genou droit aussi haut que possible dans la direction de la figure, la pointe du pied inclinée vers la terre.

Depuis cette position, en étendant la jambe en avant on forme le troisième temps ; l'on garde cette dernière position pendant un instant, et l'on revient à la première position, lentement et en marquant bien chaque temps. Il est entendu que l'on doit exécuter le même exercice sur les deux jambes alternativement, ensuite faire le même exercice en arrière, en passant aussi par les mêmes temps.

Depuis le second, au lieu d'étendre la jambe en avant, on exécute ce mouvement en arrière, tenant la jambe aussi haut que possible ; afin de rendre ce mouvement plus facile, il faut pencher le corps en avant ; les bras étendus de toute leur longueur servent à maintenir l'équilibre et à faciliter en même temps le mouvement d'ascension de la jambe.

Cet exercice est avantageux pour préparer les élèves à bien exécuter le pas d'école.

QUINZIÈME EXERCICE.

Second équilibre (replier la jambe).

Depuis la seconde position indiquée au premier équilibre, la main droite tombe doucement le long du corps, va saisir en dedans la jambe levée, au cou-de-pied, les ongles de la main en dehors, l'extérieur du bras touchant la cuisse, reste un instant dans cette position, sans déranger la position du corps. Le bras libre reste allongé, parallèle à la tête, pendant que l'exercice dure.

On répète des deux côtés.

SEIZIÈME EXERCICE.*Toucher droit.*

L'élève placé dans la position que nous venons d'indiquer, en équilibre sur l'un des pieds, la main fixée à la jambe levée, porte le haut du corps en avant, plie sur la jambe qui le soutient et tâche de toucher la terre du genou de la jambe levée, se redresse sans lâcher ni perdre l'équilibre, et reprend sa première position. Ici tout le poids du corps porte sur la jambe qui soutient, tandis que le genou de l'autre jambe touche légèrement la terre.

DIX-SEPTIÈME EXERCICE.*Toucher croisé.*

Sans déranger aucunement la position du corps, on lève doucement la jambe gauche que l'on porte en arrière; la main droite, tombant derrière la cuisse du même côté, saisit le pied gauche sur le cou-de-pied; ensuite on plie doucement sur la partie droite jusqu'à ce que le genou de la jambe levée touche la terre, et ainsi que dans les exercices précédents, sans lâcher la jambe.

DIX-HUITIÈME EXERCICE.*Toucher de la pointe en arrière.*

Après avoir exécuté les mouvements préparatoires indiqués plus haut, depuis la seconde position, on porte doucement la jambe en arrière, le jarrét et le cou-de-pied tendus; on porte le haut du corps et les bras en avant; et lorsque la jambe levée a atteint son plus haut point d'élévation, on plie doucement sur la jambe qui pose, jusqu'à ce que la pointe du pied levé touche la terre, sans que l'on soit obligé de baisser beaucoup la jambe. Le haut du corps repose sur la cuisse; en se relevant sans secousse, il faut garder l'équilibre jusqu'à ce que l'on soit revenu au point ou à la position d'où l'on est parti.

DIX-NEUVIÈME EXERCICE.

Toucher du talon.

En équilibre sur l'un des pieds, l'autre jambe tendue et en avant, on plie doucement sur la jambe qui pose, jusqu'à ce que le talon de la jambe tendue touche à terre, sans que celle-ci plie ; ensuite on se relève sans perdre l'équilibre ni déranger la position du corps.

Ces exercices, ainsi que les précédents, tendent à accoutumer les jeunes gens à prendre et à garder différents équilibres et à développer dans tous les sens leurs membres avec grâce et élégance.

Par leur grande simplicité, ces exercices présentent encore l'avantage de pouvoir être exécutés dans un local peu vaste et sur toutes sortes de terrains.

II. — DE LA COURSE.

La course ne diffère de la marche que par la rapidité des mouvements : on peut voir par là combien elle est naturelle et utile à l'homme. Les avantages que nous procure cet exercice sont incalculables ; ses effets salutaires influent d'une manière très-visible sur l'individu qui s'y livre, et se reproduisent dans beaucoup de circonstances de la vie. La course favorise les développements de la poitrine, dilate les poumons, et préserve cet organe des maladies les plus dangereuses et les plus redoutables. En contribuant beaucoup à nous rendre sains et vigoureux, cet exercice peut encore servir à nous soustraire à une infinité de dangers. En effet, combien de personnes n'ont-elles pas été victimes de leur incapacité dans cet exercice ! Combien de malheureux soldats auraient échappé à une dure captivité et même à une mort cruelle, s'ils eussent été accoutumés, dans leur jeunesse, à courir vite et longtemps !

Pendant la course, le haut du corps est penché un peu en avant : les bras sont pour ainsi dire collés au corps à la hauteur des hanches, les poings fermés, les ongles en dessus.

Il est indispensable que l'instituteur soit lui-même bon coureur, car ce n'est qu'en suivant ses élèves et en arrivant au but avec eux

qu'il pourra juger de leur force et de ce qu'ils sont capables de supporter.

PREMIER EXERCICE.

Courir en place.

Cet exercice sert à donner beaucoup de jeu aux hanches, il accoutume les jeunes gens au jet des pieds pendant la course et donne à l'instructeur les moyens de régulariser les mouvements de la respiration.

Au commandement *en avant*, les élèves replient les bras à la hauteur des hanches, les points fermés, les ongles en dessus. Au commandement *marche*, chacun porte en avant la jambe gauche tendue, la pointe du pied plus bas que le talon, et on compte *un*, en posant à terre ; *deux*, en levant aussitôt la jambe droite, qui exécute le même mouvement que la première, et l'on continue à compter *un, deux ; un, deux*, à temps égaux, jusqu'au commandement de : *Halte*. Dès que l'instructeur s'aperçoit que ses élèves sont bien assurés dans cette allure, il doit les faire passer, à chaque reprise, de l'allure modérée à l'allure prompte, et de celle-ci à l'allure précipitée ; ensuite rétrograder, c'est-à-dire revenir à la première allure, en observant la même gradation. C'est la voix de l'instructeur qui dirige les mouvements.

DEUXIÈME EXERCICE

Enlever et tomber juste.

Pour habituer les jeunes gens à prendre la position de la course, l'instructeur place son élève le pied droit en avant éloigné d'un pas du pied gauche, le haut du corps un peu penché en avant, les poings fermés, et pour ainsi dire collés le long des hanches, tout le poids du corps portant également sur les deux pieds. Les choses ainsi disposées, l'instructeur fait partir son élève et le suit en comptant plusieurs fois, *un, deux*, en augmentant de vitesse. Il veille avec soin à ce que l'écolier tombe et s'enlève toujours sur la pointe des pieds, et qu'il ait en courant le haut du corps un peu penché en avant. Les bras, sans rai-

deur ni mollesse suivent naturellement l'impulsion communiquée par les autres mouvements du corps.

TROISIÈME EXERCICE.

Course du carré.

Aussitôt que l'élève peut courir juste sur les deux jambes, c'est-à-dire qu'il est d'aplomb sur les hanches et les jarrets, on peut lui faire parcourir un carré, dans le milieu duquel se trouve l'instructeur. Pour l'exercer sur les deux jambes, faites-le courir, tantôt l'épaule droite en dedans du carré, tantôt l'épaule gauche.

QUATRIÈME EXERCICE.

Course en spirale.

Aussitôt que vos élèves feront sur les deux jambes, tantôt l'épaule gauche, tantôt l'épaule droite en dedans, la course du carré avec facilité, faites-leur parcourir un cercle en augmentant toujours de vitesse, et en diminuant la circonférence du cercle à mesure que l'on accélère la course. Il faut s'accoutumer à exécuter ce mouvement sur les deux jambes ; car on a pour but, en faisant cet exercice, d'habituer les élèves à tourner court des deux côtés, même au milieu de la course la plus rapide. Cette grande facilité de tourner court dans une course présente de très-grands avantages aux coureurs : elle les préserve souvent de chutes et de rencontres dangereuses.

CINQUIÈME EXERCICE.

Course sinueuse.

Les jeux de la queue du loup et de la course sinueuse, exécutés par plusieurs enfants, sont aussi très-recommandables comme exercices élémentaires de la course. Le premier est trop connu pour qu'il soit nécessaire d'en faire ici la description. Quant à la course sinueuse, voici en quoi elle diffère des autres courses. On place tous les jeunes

gens à la file, à un pas de distance les uns des autres ; le plus agile et le meilleur coureur est ordinairement le conducteur de ses camarades. Les choses ainsi disposées, au commandement de : *Garde à vous*, tous les élèves prennent la position de la course ; au commandement de : *Marche*, la bande joyeuse se met en mouvement, et suit son conducteur, qui lui fait décrire en courant, tantôt une courbe, tantôt un demi-cercle, tantôt un cercle ; quelquefois il rétrograde, il avance, il va à droite, à gauche, et tout cela avec beaucoup de rapidité.

SEIXIÈME EXERCICE.

Doubler la ligne.

Pour juger les progrès faits par vos élèves, faites-leur doubler la ligne, c'est à-dire, pendant la course accélérée, tourner court à un point indiqué et revenir au point de départ. On les accoutume ensuite à faire pendant la course un tour entier, puis à tourner plusieurs fois en parcourant une ligne droite de cinquante à soixante pas. Un coureur, qui aura fait soigneusement tous les exercices précédemment indiqués, franchira ou évitera avec la plus grande facilité tous les obstacles qu'il pourrait rencontrer dans sa course.

SEPTIÈME EXERCICE.

Course au bâton à trois.

Pour empêcher de replier en courant les jambes contre le haut des cuisses, et afin de réformer ceux des élèves qui ont de la peine à se corriger de ce défaut, en les forçant à détalier malgré un, deux d'entre eux meilleurs coureurs prennent, l'un de la main droite, l'autre de la main gauche, le bout d'un bâton de quatre à cinq pieds de longueur. L'élève que l'on veut exercer prend ce bâton par le milieu avec les mains, les ongles en dessous.

Les deux conducteurs se placent dans la position du départ, le pied droit un pas en avant du pied gauche ; l'élève qu'on exerce se place aussi de la sorte. Au commandement de l'instructeur, ils partent ensemble, et les conducteurs ont soin de ne pas forcer le camarade qui leur est confié.

HUITIÈME EXERCICE.*La galère.*

Pour exercer à la course rapide jusqu'à dix élèves à la fois, un petit cheval destiné pour la voltige tire, en trottant, ensuite en galopant, toute la troupe joyeuse. C'est un des exercices qui amusent le plus les jeunes gens, et c'est en même temps le plus simple pour former de bons coureurs.

Comme la continuité et la rapidité de la course dépendent absolument de la force des poumons, de la souplesse des hanches, de l'agilité et de la force des pieds, des jambes et des cuisses, on astreint les élèves à beaucoup d'exercices préparatoires qui développent ces parties, avant de leur faire entreprendre des choses trop pénibles, parce que les forces une fois bien développées, les jeunes gens peuvent faire sans inconvénient beaucoup d'exercices violents, qui leur seraient nuisibles si on leur permettait trop tôt de s'y livrer.

Suffisamment préparés par tous les exercices précédents, les jeunes gens peuvent maintenant, sans aucun danger, être exercés aux différents genres de course.

La course se divise 1^o en course modérée continue, ou de longue haleine ; 2^o en course prompte ou accélérée ; 3^o en course rapide ou précipitée.

NEUVIÈME EXERCICE.*Course modérée.*

Comme il s'agit ici de résister longtemps à la même allure, il est très-avantageux de courir doucement à temps égaux, de fixer l'espace que l'on veut parcourir, afin de savoir au juste le temps que l'on emploie pour arriver au but ; de bien exécuter tous les mouvements et d'observer la position du corps pendant que la course dure. Par exemple, par un beau jour d'automne, lorsque le temps est frais, faites parcourir à vos élèves un quart de lieue en sept minutes ; répétez cette leçon jusqu'à ce que vous vous aperceviez qu'ils sont un peu échauffés quand ils

arrivent au but ; ensuite, faites-leur doubler la distance sans leur permettre de s'arrêter, ce qu'ils feront facilement, s'ils sont bien préparés.

DIXIÈME EXERCICE.

Course prompte.

Dans cette allure, que l'on ne peut prolonger longtemps, parce que les mouvements s'exécutent avec une fois plus de vitesse que dans la course modérée, il s'agit de parcourir les distances déjà indiquées en beaucoup moins de temps que dans la course continue ; par exemple, un quart de lieue en quatre minutes, et dans la suite, en moins de temps encore.

ONZIÈME EXERCICE.

Course précipitée ou rapide.

Il s'agit ici de franchir un court espace en très-peu de temps, c'est pourquoi l'on ne saurait trop recommander de faire succéder le simple pas à la plus grande rapidité. Quoique cet exercice présente beaucoup de difficultés, on peut néanmoins, en le répétant souvent, parvenir à un degré de perfection vraiment étonnant.

Il est bon d'observer que les coureurs éprouvent beaucoup plus de difficultés dans la palestres, qu'ils n'en éprouvent ailleurs ; premièrement, parce qu'ils sont obligés de tourner souvent, et en second lieu, parce que la carrière est recouverte d'un sable profond, ce qui doit nécessairement ralentir la course.

DOUZIÈME EXERCICE.

Course volante au moyen d'une corde ou d'un triangle.

Cet exercice consiste, 1^o à se tenir par le moyen des mains à une corde de dix-huit à vingt pieds de longueur, fixée par en haut à un crochet tournant ; 2^o à se communiquer un grand mouvement d'impulsion, et à décrire un arc de cercle en courant par bonds. Cet exercice est préparatoire pour le grand saut, dont je parlerai dans la suite. C'est à la colonne à chevilles que cet exercice se présente dans toute sa beauté.

Il est très-utile, en ce qu'il accoutume les jeunes gens à se tenir ferme avec les mains à un objet qui éprouve de grandes secousses. Pour obliger le coureur à tenir plus longtemps qu'il ne le ferait sans stimulation, on le fait poursuivre par un de ses camarades pendant qu'il est en mouvement.

La course par bonds et le même exercice en arrière peuvent aussi servir d'études élémentaires.

III. — DU SAUT EN GÉNÉRAL.

De tous les exercices corporels, le saut est sans contredit un des plus beaux et des plus utiles. Comme il ne s'exécute avec facilité qu'à proportion de la force, de l'élasticité et de la souplesse des articulations et des muscles des extrémités inférieures, on a besoin de beaucoup s'exercer pour atteindre à ce degré de perfection qui nous aplanit tous les obstacles, ou nous procure les moyens de les franchir sans danger. Dans un incendie, dans une inondation, c'est souvent au moyen d'un saut hardi qu'on se tire d'un grand péril, ou bien qu'on rend à ses semblables des services importants. Dans une voiture, souvent à la merci d'un cocher endormi ou bien ivre, sur un cheval fougueux, dans mille circonstances enfin, un saut, exécuté avec promptitude et assurance, peut nous sauver la vie ou nous préserver de la fracture d'un de nos membres. La légèreté et l'aplomb constituant tout le mérite du saut, on doit faire son possible pour acquérir ces deux qualités, car sans elles le saut n'a ni grâce ni sûreté.

Remarque. — Pour sauter avec grâce et sûreté, il faut toujours tomber sur la pointe des pieds, ayant soin surtout de plier les genoux et les hanches, le haut du corps penché en avant, les bras tendus vers la terre. Les mains doivent servir à amortir la chute quand on saute d'une grande hauteur. Si l'on tombait sur les talons, la secousse qui se transmet dans ce cas depuis l'origine de la colonne vertébrale jusqu'au sommet de la tête, occasionnerait des douleurs dans ces deux parties, et pourrait avoir des suites très-fâcheuses. Il est aussi fort utile de retenir son haleine pendant le saut ; car, dans tout les efforts que l'on fait, la rétention de l'haleine, en empêchant le sang de circuler avec rapidité dans les poumons, le fait refluer dans les membres en mouvement, ce qui augmente beaucoup la force de ces parties.

Le saut se divise en *saut franc*, celui qui se fait par l'élan ou l'impulsion seule des extrémités inférieures et des reins ; en *saut de voltige* ou *comptiqué*, lorsque les mains, pour ainsi dire seules, enlèvent le corps au-dessus de l'objet qu'on franchit. Alors, les extrémités inférieures et supérieures travaillent d'un commun accord, elles contribuent pour moitié à l'ascension au-dessus des objets et amortissent la chute.

Du saut franc.

Le saut franc a lieu en hauteur, en largeur ou en profondeur, avec ou sans élan.

Du saut en hauteur.

Pour augmenter la souplesse des articulations des extrémités inférieures et préparer par là les élèves à bien plier pendant l'exécution et lors de la chute, on leur fait faire l'exercice suivant, que l'on appelle *enlever derrière, enlever devant en place*.

PREMIER EXERCICE.

Enlever et toucher.

Tous les élèves sont rangés sur une file, à un pas de distance les uns des autres, la tête haute, les épaules effacées, les poings fermés, les bras pendants le long des cuisses, les talons sur la même ligne. Au commandement : *Enlevez derrière en place* (c'est-à-dire sans avancer, ni reculer), chaque élève, s'élevant de terre avec les deux pieds à la fois, tâche de se toucher le haut des cuisses avec les deux talons, et retombe légèrement sur la pointe des pieds. — *Enlevez devant en place* : l'élève, sautant aussi haut qu'il peut, fait son possible pour que les genoux viennent toucher les épaules. Ces deux exercices se font aussi en avançant et en reculant (1).

(1) Les bras de l'homme qui saute doivent être lancés avec force vers l'espace qu'il se propose de franchir. Cette action augmente beaucoup l'élan et sert à maintenir le corps dans un parfait équilibre et à amortir la chute quand on ne peut l'éviter.

DEUXIÈME EXERCICE.

Fouler la terre.

Cet exercice, que l'on ne fait ordinairement qu'en place, s'exécute de deux manières : d'abord, les articulations inférieures fléchies ; ensuite, ces mêmes articulations tendues. Il a quatre allures différentes : modérée, prompte, accélérée et précipitée. Dans l'allure modérée, les articulations fléchies, à l'avertissement : *Foulez*, on porte les genoux un peu en avant, les talons quittent la terre, et le corps repose sur la plante des pieds ; les bras sont arqués sur les hanches, ou pendent le long du corps, les poings fermés. Au commandement : *Fermez*, on lève alternativement les pieds à très-peu de distance de terre, en gardant la mesure. On écartera les genoux aussi peu que possible ; on doit ici observer la même gradation que dans les exercices précédents ; c'est-à-dire, que l'on ne doit passer à l'allure prompte que lorsque les élèves sont bien affermis dans celle qui la précède, et ainsi de suite pour les allures accélérée et précipitée. Pour ralentir ou augmenter la rapidité des mouvements, l'instructeur pourra se servir des mots : *Ralentissez, doucement, vite, très-vite.*

Pour exécuter l'exercice, avec les extrémités inférieures tendues, il faut porter le poids du corps sur la plante des pieds, en tendant le jarret. On rentre la ceinture, sans néanmoins pencher le haut du corps en avant. Les mouvements des pieds et la position des bras sont les mêmes que dans l'exercice précédent. Cet exercice, fort simple et très-facile, convient particulièrement aux personnes astreintes à une vie sédentaire ; on peut s'y livrer dans un très-petit espace, et sans occasionner ni bruit ni poussière.

TROISIÈME EXERCICE.

Piaffer au pas en place.

Les élèves étant placés sur une même ligne, à un pas de distance les uns des autres, et dans la position indiquée plus haut, on leur annonce l'exercice que l'on va faire ; par exemple, piaffer en place et au pas. Au mot d'avertissement : *En avant*, tous les jeunes gens lèvent les bras en

l'air ou les tiennent arqués sur les hanches, comme à la course en place, les poings fermés, la poitrine en avant, la tête haute et le haut du corps bien assis sur les hanches, sans raideur ni mollesse. Au commandement de : *Marche*, sans déranger le haut du corps, chaque élève compte *un*, lève le pied gauche et le genou vers la figure, la pointe du pied inclinée vers la terre ; *deux*, pose le pied gauche et enlève aussitôt le droit comme il l'a fait avec le gauche ; ainsi de suite jusqu'au commandement de : *Halte, alignement*. Le mouvement des pieds cesse, et chacun, en posant la main droite, le bras tendu, sur l'épaule de son voisin, se trouve dans l'alignement qu'il doit toujours conserver.

QUATRIÈME EXERCICE.

Piaffer au trot en place.

Cet exercice n'est rien autre chose qu'un battement de pieds cadencé et suivi ; le mouvement des jambes, qui doit s'exécuter comme au pas, doit être une fois plus prompt qu'à l'allure précédente. L'instructeur, qui doit toujours se trouver devant le front de sa troupe, compte, comme à l'exercice précédent, *un, deux*, en faisant les mêmes mouvements ; *halte !*

CINQUIÈME EXERCICE.

Piaffer au galop.

Les mouvements sont beaucoup plus précipités qu'au trot ; c'est un sautiellement continu qui s'exécute en enlevant, pour ainsi dire, les deux pieds à la fois et les posant à terre à peu près ensemble. Quand c'est le pied droit qui donne l'élan, le pied gauche s'enlève et se pose à terre le premier ; le pied droit tombe immédiatement après. Quand c'est le pied gauche qui donne l'élan, c'est alors le pied droit qui se lève et se pose le premier. L'instructeur doit veiller à ce que les élèves posent et enlèvent en même temps le pied gauche. Le haut du corps n'a point de mouvement particulier ; il est presque toujours immobile, malgré la violence du mouvement des jambes. Quand les élèves font en place, avec précision, les mouvements ci-dessus indiqués, on les leur fait répéter en avançant et en reculant, et l'on a soin surtout de leur faire observer l'alignement et l'ensemble.

SIXIÈME EXERCICE.

Le saut simple à pieds joints.

Les élèves seront placés sur une même ligne, à un pas de distance les uns des autres, la tête haute, les épaules effacées, les talons joints, les poings fermés, les bras pendants naturellement le long des cuisses. La troupe ainsi disposée, l'instructeur se place devant le centre, dans la position qu'on vient d'indiquer. Au commandement *un*, il plie et il s'assied sur les talons, les bras collés le long des cuisses. Au commandement *deux*, il se redresse en tendant les jarrets, portant les bras en arrière, le haut du corps en avant ; il répétera ces deux mouvements jusqu'à ce que les élèves les fassent avec justesse et promptitude ; ensuite au commandement *trois* de la seconde position, l'élève, à la suite d'un élan, porte les bras et le haut du corps en avant, tombe sur la pointe des pieds, et attend le commandement de l'instructeur pour recommencer.

SEPTIÈME EXERCICE.

Le saut redoublé à pieds joints par deux, par quatre ou par huit.

Les élèves sont placés dans l'alignement, à la longueur du bras. Au commandement *Fixe*, tous les bras droits tombent ensemble le long de la cuisse. Cet alignement doit toujours être le prélude des exercices des extrémités inférieures. L'instructeur commande : *Comptez-vous, par deux, par quatre ou par huit*, selon la force et le nombre des élèves ; alors les quatre premiers, au commandement : *un, deux, trois*, commencent l'évolution. *Un*, c'est rassembler ; *deux*, relever ; *trois*, sauter et reprendre la seconde position, que l'on conserve jusqu'à ce que l'instructeur répète le premier commandement. Le second peloton, qui est resté immobile pendant le départ du premier, commence maintenant à exécuter tous les temps que vient de faire celui-ci. Au troisième commandement, le troisième peloton se met en mouvement, et ainsi de suite, pour toute la colonne ; ce que l'on peut appeler, en termes militaires, *par pelotons, rompre la division en avant*. Chaque peloton a un saut d'avance sur celui qui suit.

HUITIÈME EXERCICE.*Saut continu à pieds joints.*

Ici l'instructeur ne commande que le premier saut qui se fait un à un, par deux, quatre, huit, ou par toute la colonne de front. L'élève, une fois en mouvement, doit continuer le saut à pieds joints, jusqu'au bout de la carrière. Cet exercice étant très-violent, il faut avoir soin de n'y admettre que des élèves robustes.

NEUVIÈME EXERCICE.*La marche des spectres ou la planche*

Cette marche consiste à glisser en avant ou en arrière sur la pointe des pieds, en faisant de petits sauts, sans plier aucune articulation, et les bras collés le long du corps.

Cet exercice doit servir à donner du ton aux muscles et aux articulations qui se trouvent fort distendus à la suite des exercices précédents. Il tend à remettre ces parties dans leur état naturel, par la contraction qu'on leur imprime.

DIXIÈME EXERCICE.*Le saut à pieds joints au-dessus du cordon.*

On emploie, pour ce genre de saut, deux tréteaux de six pieds de hauteur, garnis de petites chevilles de bois placées à trois pouces de distance les unes des autres ; un cordon blanc, aux bouts duquel on attache deux sachets remplis de sable, forme la barrière que l'on doit franchir, et qui, dans aucun cas, ne saurait blesser les jeunes gens.

ONZIÈME EXERCICE.*Le saut franc en hauteur.*

Ici l'on exerce les jeunes gens à sauter de pieds francs, sans élan et avec élan, ayant soin de hausser le cordon, à proportion des progrès

qu'ils font. Chacun a la liberté de s'éloigner de l'objet autant qu'il lui plaît ; mais il est bon de faire observer aux élèves que, lorsque la course préparatoire excède dix pas, au lieu d'aider au saut, elle fatigue et habitue à ne pouvoir se passer d'un grand élan.

DOUZIÈME EXERCICE.*Le saut juste.*

Pour accoutumer les élèves, dans tous les genres de sauts, à retomber sur les deux pieds à la fois, on place horizontalement le mât de voltige à la hauteur de la cuisse, ensuite à la hauteur des hanches ; on s'éloigne de quelques pas, et, après un petit élan, on saute sur le mât. Les deux pieds joints dans le moment de la chute ne font entendre qu'un seul coup.

TREIZIÈME EXERCICE.*Le saut franc en largeur, avec ou sans élan.*

Il se fait ordinairement au-dessus d'un fossé, dont la forme triangulaire permet d'exercer tous les élèves en proportion de leur force. Ce fossé est creusé de manière que sa profondeur augmente en même temps que sa largeur.

QUATORZIÈME EXERCICE.*Le saut en profondeur.*

Quoiqu'il soit très-utile dans beaucoup de circonstances épineuses, on ne peut s'exercer à ce genre de saut que très-difficilement et avec beaucoup de précautions. Cependant, on y peut atteindre un certain degré de perfection comme dans les autres. Pour accoutumer les élèves à sauter de différentes hauteurs, la partie diagonale de l'échelle de corde, la butte et le pont élastique nous offrent les différents degrés. A l'échelle, l'élève retenu par une main à l'un des échelons, fait avec les pieds un petit mouvement en arrière, tombe légèrement sur la pointe des pieds, les bras tendus en avant vers la terre, pour servir à adoucir la chute.

QUINZIÈME EXERCICE.

Saut en profondeur et en largeur à la fois.

SEIKIÈME EXERCICE.

Le saut en hauteur et en largeur.

DIX-SEPTIÈME EXERCICE.

Le coupe-tête ou Hippias.

Tous les joueurs doivent être à peu près de la même force ; ceux qui sont posés doivent rassembler les jambes, un pied devant l'autre, à six pouces de distance, les mains placées sur les genoux, les coudes au corps, les épaules un peu hautes. Celui qui saute, sans trop écarter les jambes, s'enlève légèrement au-dessus de son camarade en posant les deux mains dans un seul temps sur les épaules de ce dernier. En tombant, on observe les mêmes règles que nous avons indiquées plus haut.

DIX-HUITIÈME EXERCICE.

Le saut avec la perche.

Tous les sauts dont nous avons parlé peuvent aussi se faire à l'aide de la perche. Au moyen de tréteaux on peut s'exercer en hauteur ; en largeur, au moyen du banc et du fossé ; et enfin ensuite en profondeur, au moyen de l'échelle ou de la butte.

CHAPITRE II.

**EXERCICES POUR AUGMENTER LA FORCE DES EXTRÉMITÉS
SUPÉRIEURES.**

PREMIER EXERCICE.

Enlever droit devant soi.

Tous les élèves étant placés dans la position et dans l'alignement

indiqués plus haut, au commandement de l'instructeur : *En avant, un*, ils tendent en même temps un bras en avant, à hauteur du creux de l'estomac, le poing fermé, la première phalange du pouce en dessus, et restent là. — *Deux*, le bras tombe sans mollesse le long de la cuisse, et ainsi de suite en comptant toujours à temps égaux jusqu'au commandement : *Halte*. On fait la même chose du bras gauche ; suit le mouvement alternatif, puis le mouvement double, c'est-à-dire que les bras exécutent l'exercice en même temps.

DEUXIÈME EXERCICE.

Mouvement de balancier.

Au premier temps, on porte le bras gauche sur la poitrine, le poing fermé, les ongles en dedans, et le bras droit en arrière, allongé de toute sa longueur, le poing fermé, les ongles en dessous.

Au second temps, en passant le bras le long du corps, on le porte en avant avec vigueur, étendu de toute sa longueur, les ongles en dessus ; de là on le ramène à la première position, et l'on continue jusqu'au commandement : *Halte* ; on en fait autant du bras gauche. Pour exécuter le mouvement alternatif, on lance le bras droit en avant, à la première position, et le bras gauche en arrière, tous les deux étendus, les ongles du premier en dessus et ceux du second en dessous, et l'on continue ce mouvement avec vigueur et à temps égaux, jusqu'au commandement : *Halte*. Le mouvement double s'exécute en portant au premier temps les deux bras en arrière, les ongles en dessous ; au second, en avant, les ongles en dessus.

TROISIÈME EXERCICE.

Mouvement supérieur parallèle aux oreilles.

Cet exercice a quatre temps distincts : *un*, c'est replier le bras sur la poitrine ; *deux*, c'est l'enlever le long de la tête, étendu de toute sa longueur, le poing fermé, les ongles tournés du côté de la tête ; *trois*, ramener le bras à la première position sur la poitrine ; *quatre*, le lancer vigoureusement vers la terre, en relevant un peu le coude. On fait la même chose du bras gauche. Pour exécuter le mouvement

alternatif, au premier temps, on porte les deux bras sur la poitrine ; au second, on en lève un parallèlement à la tête et l'autre est lancé vers la terre ; on replace les deux bras sur la poitrine et l'on continue, ainsi qu'il est dit plus haut. Vient le mouvement double que l'on exécute en portant en même temps, *un*, les deux bras sur la poitrine ; *deux*, parallèles aux oreilles ; *trois*, sur la poitrine ; *quatre*, vers la terre, et ainsi de suite.

QUATRIÈME EXERCICE.

Mouvement en fronde ou de rotation.

Au premier temps l'on porte l'un des bras en avant, étendu de toute sa longueur, la première phalange de l'index en dessus, et à la hauteur du menton ; depuis cette position, le bras toujours étendu décrit lentement un cône dont la base se trouve à l'extrémité de la main, et le sommet à l'articulation de l'épaule. Il n'y a point de mouvement alternatif dans cet exercice ; après l'avoir exécuté avec chaque bras séparément, on fait le mouvement double. Pendant cet exercice, il faut avoir la tête haute, la ceinture rentrée, ne pas trop abandonner le bras à son propre poids, afin que la tête de l'humérus, qui se meut dans la cavité de l'omoplate, éprouve une friction égale et bien ménagée. Pour exécuter cet exercice ainsi que plusieurs autres, il faut placer les élèves à la file.

Le même ordre a lieu pour exécuter le sixième, le septième, le neuvième et le dixième exercice.

CINQUIÈME EXERCICE.

Développer devant.

Placer dans la première position, les bras allongés le long du corps, les poings fermés, les ongles tournés du côté des cuisses. Au premier temps, en le glissant le long des côtés, on place le poignet sur la poitrine, près de l'aisselle. Au deuxième temps, en baissant le coude le long du corps, on lève la main à hauteur de l'épaule, les ongles en face de cette dernière. Au troisième temps, on développe le bras en avant avec vigueur, les ongles en dessus, et au quatrième temps on le replace

à la première position, le long de la cuisse ; suit le mouvement alternatif, ensuite le mouvement double. Il est indispensable que tous les temps de cet exercice soient bien marqués et exécutés avec vigueur.

SIXIÈME EXERCICE.*Détacher de côté.*

Au premier temps, depuis la première position, le bras le long de la cuisse, on l'étend de côté au niveau de l'épaule, le poing fermé et les ongles en dessus ; au second, on le replie au-dessus de l'épaule, le poing fermé, conservant le coude à la hauteur de cette dernière ; au troisième, on l'étend en retenant un peu l'articulation du coude, et l'on continue ce mouvement à temps égaux. L'on exécute la même chose de l'autre bras. Suit le mouvement alternatif, puis le double. Depuis le premier temps, pendant que dure cet exercice, les bras ne retombent plus dans les rangs. Celui des bras qui a le premier exécuté reste plié, tandis que l'autre agit, et les coudes, reportés en arrière autant que possible, sont toujours élevés à la hauteur des épaules.

SEPTIÈME EXERCICE.*Développer devant, frapper derrière.*

Cet exercice a quatre temps : *un*, c'est joindre le dos des mains devant la ceinture, les bras allongés de toute leur longueur ; *deux*, c'est enlever, et les passant devant la figure, les deux mains qu'on place au-dessus de la tête, le bout des doigts se touchant ; *trois*, c'est les séparer, puis étendre les deux bras, en ligne, avec les épaules, la paume de la main en dessus ; *quatre*, c'est en baissant les bras de chaque côté du corps ; dès que les mains se trouvent à la hauteur des hanches, on les joint derrière en les frappant. Pour bien exécuter cet exercice, il faut enlever, développer avec vigueur, et bien marquer tous les temps.

HUITIÈME EXERCICE.

Mouvements de répulsion ou de pugilat.

Au premier temps, on replie le bras droit, le coude à la hauteur de la hanche, les doigts fermés en face du teton, éloignés de quatre pouces de cette partie, la phalange de l'index en dessus ; au second, on lance droit devant soi un coup sec, en retenant un peu le bras dans le pliant du coude ; ce mouvement terminé, le poing se trouve à la hauteur de la figure, la phalange du pouce, tournée en dessus, se trouve dans la direction et à la hauteur du menton.

De là on revient à la première position et l'on continue. Viennent le même mouvement de la gauche, le mouvement alternatif, ensuite le double. Pour exécuter le mouvement alternatif, on place en même temps les deux mains sur la poitrine ; au second temps, l'on en détache une, et en la ramenant à la première position, on lance aussitôt l'autre en avant, et l'on continue l'exercice à temps égaux. Pour exécuter le mouvement double, au premier temps on porte en même temps les deux mains sur la poitrine, et au second on les lance avec vigueur droit devant soi, et l'on continue jusqu'au commandement : *Halte !*

XVIII. — MÉTHODE.

POUR EXPLIQUER LES PROVERBES, LES SENTENCES MORALES ET
LES EXPRESSIONS ABSTRAITES.

BUT.

Exercer la faculté de jugement et la sagacité des élèves.
— Les préparer utilement à l'étude plus profonde de la langue maternelle et développer en eux les premiers principes de la logique. — Conserver dans la mémoire de la génération naissante ces expressions de sagesse traditionnelle, ces aphorismes de bon sens, qui, répandus dans la circulation universelle, forment, pour ainsi dire, la monnaie courante de la raison et de l'esprit des peuples. En un mot, orner l'esprit des enfants de maximes saines et morales qui leur servent, dans mille circonstances, de guide et de point d'appui, qui soient à l'esprit ce qu'est pour le corps faible ou fatigué le bâton qui aide à le soutenir.

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *La patience vient à bout de tout.* (Proverbe.)

(Traité avec des élèves de 12 à 13 ans.)

Remarque. — Dans l'explication du proverbe : « La patience vient à bout de tout, » sujet de la leçon que nous allons aborder, nous nous sommes laissé guider par les intentions suivantes :

1° De donner d'abord à l'enfant une idée claire et précise du mot *patience* ;

2° D'indiquer quel homme peut avoir une véritable patience ;

3° D'exposer les cas les plus importants où la patience est nécessaire.

Ces considérations générales nous ont conduit à déterminer les points que voici :

I. La patience est un état de notre âme qui nous permet de supporter avec résignation, et avec confiance en Dieu, des souffrances longues, incessantes et que nous nous sommes attirées ou non par notre propre faute.

II. Quels sont les hommes qui, d'après ce qui précède, se trouvent en position de montrer de la patience.

III. Et enfin, quels sont les différents maux, les peines, les souffrances que l'on peut adoucir par la patience, et les difficultés, les obstacles qu'elle peut aider à surmonter.

Instituteur. — Mes amis, je me propose de vous expliquer aujourd'hui un proverbe. La vérité qu'il exprime est tellement frappante, et d'une si haute importance pour vous, dans quelque position où vous puissiez vous trouver plus tard, que je croirais manquer à mon devoir si je vous le laissais ignorer.

Pendant, afin de bien vous graver dans la mémoire le sujet de ma leçon, je préfère vous guider au moyen de questions pour vous aider à trouver, par vos propres réflexions, le proverbe dont il s'agit. A cette fin, écoutez attentivement une petite histoire.

Un écolier, appelé Adam, négligeait fréquemment ses devoirs. L'instituteur, mécontent, le grondait à chaque instant. Adam écoutait ses remontrances avec un calme imperturbable ; et le maître surpris d'abord de la soumission apparente de son élève, l'attribuait à la bonté de son cœur, à son innocence et à sa volonté de mieux faire à l'avenir.

Mais les remontrances ne produisant aucun effet, et Adam n'apportant pas plus de zèle dans l'accomplissement de ses devoirs, l'instituteur comprit son erreur, et infligea une punition plus grave au petit négligent.

Comment pensez-vous que le maître avait jugé d'abord la manière d'agir d'Adam ?

Elève. — L'instituteur avait cru que c'était de la soumission de la part d'Adam.

I. — Et qu'était-ce en réalité?

E. — C'était de l'*indifférence*.

I. — Il y a ainsi beaucoup d'hommes qui, dans quelque circonstance que ce soit, restent en quelque sorte insensibles. Comment peut-on qualifier ces hommes ?

E. — On peut dire de ces hommes qu'ils sont *indifférents*.

I. — Et quelle qualité croyez-vous que ce soit que l'indifférence ?

E. — L'indifférence est une mauvaise qualité.

I. — Écoutez maintenant l'histoire suivante :

Un jour qu'il faisait froid, le petit Joseph fut envoyé à la ville par son père, afin d'aller prendre chez le pharmacien une potion pour sa mère qui était malade. A la suite de cette course, Joseph eut les pieds gelés. Longtemps il fut obligé de garder le lit, incapable qu'il était d'appuyer un pied sur le sol. Quoiqu'il souffrit beaucoup, il supporta ses douleurs avec patience. Son père, en pansant ses plaies, lui répétait souvent : Tu es un brave garçon, un enfant patient.

Comment le père nommait-il son fils, parce que celui-ci supportait patiemment ses souffrances ?

E. — Le père nommait son fils *patient*.

I. — Pourquoi le nommait-il ainsi ?

E. — Parce que le fils supportait ses douleurs sans murmurer.

I. — Cela était-il un éloge ou un blâme ?

E. — C'était un éloge pour Joseph.

I. — Nous allons maintenant examiner pour quelles raisons le calme, l'indifférence d'Adam n'était pas digne d'éloges, tandis que le calme, la patience de Joseph mérite des louanges.

Quelle était la cause des reproches adressés à Adam par l'instituteur ?

E. — Cette cause, c'était Adam lui-même.

I. — Il était donc lui-même la cause du désagrément qu'il s'était attiré.

Et comme il se tenait impassible en présence de ce désagrément, peut-on trouver cela louable ?

E. — Non, monsieur, ce n'était pas bien du tout, de la part

d'Adam, de rester impassible lorsque son maître lui adressait des reproches.

I. — Comment donc recevait-il les reproches du maître, et qu'y trouvait-il d'agréable ou de désagréable ?

E. — Il recevait ces reproches avec indifférence, et n'y trouvait même rien de désagréable.

I. — Eh bien, lorsqu'on se montre insensible au point de ne pas s'émouvoir de ce qui est désagréable, on est indifférent et par conséquent blâmable.

Adam est donc... ?

E. — Adam est indifférent.

I. — Pourquoi cela ?

E. — Parce qu'il ne s'émeut pas des reproches que lui adresse le maître.

I. — Et par conséquent, il est encore... ?

E. — Et par conséquent il est blâmable.

I. — Et Joseph, lui qui souffrait d'engelures aux pieds, était-il également la cause de ses douleurs ?

E. — Non, Joseph n'en pouvait en aucune façon.

I. — Aussi n'était-il point indifférent... à quoi donc ?

E. — Il n'était pas indifférent aux douleurs que lui occasionnaient les engelures.

I. — Mais comment supportait-il ces douleurs ?

E. — Il supportait ces douleurs avec patience.

I. — Vous voyez, d'après cela, qu'il ne faut pas confondre... quelles expressions ?

E. — Il ne faut pas confondre les deux expressions :

INDIFFÉRENCE et PATIENCE.

I. — Celui qui est patient mérite des *louanges*, celui qui est indifférent mérite du *blâme*.

Je vous ai déjà dit qu'Adam aurait pu éviter le désagrément qu'il subissait, tandis que Joseph ne le pouvait pas.

On appelle *patience* cette qualité qui supporte sans murmure un inconvénient qu'elle ne peut écarter ou modifier.

Qui peut donc m'indiquer un des caractères distinctifs de la patience ?

E. — Un des caractères distinctifs de la patience, c'est

qu'il ne dépend pas d'elle d'écarter ou de modifier le désagrément qu'elle subit.

I. — Lequel de nos deux petits garçons avons-nous signalé comme la cause volontaire du désagrément auquel il était exposé?

E. — C'est Adam qui était la cause volontaire de ses propres souffrances.

I. — Et lequel des deux ne s'était point attiré son mal par sa faute?

E. — Joseph ne s'était point attiré son mal par sa faute.

I. — Par conséquent, quand peut-on dire de quelqu'un qui souffre, qu'il a de la patience?

E. — On peut dire de quelqu'un qui souffre qu'il est patient, lorsqu'il ne s'est point attiré volontairement ses souffrances ou bien aussi, s'il est la cause de ses souffrances, qu'il les supporte avec résignation.

I. — L'homme qui ne peut pas se secourir lui-même, de qui doit-il attendre du secours?

E. — L'homme incapable de se secourir lui-même doit implorer le secours de Dieu.

I. — En qui l'homme patient mettra-t-il toute sa confiance?

E. — L'homme patient mettra toute sa confiance en Dieu.

I. — Et cette confiance en Dieu fortifie encore davantage la patience de l'homme.

Vous rappelez-vous encore à quelle occasion le père de Joseph disait à son fils : « Vous êtes un brave garçon, un enfant patient ? »

E. — Le père s'exprimait ainsi lorsqu'il pensait les plaies de son fils.

I. — Pourquoi le père pensait-il ces plaies?

E. — Pour en accélérer la guérison.

I. — Qui donc faisait quelque chose pour faire cesser le plus tôt possible la situation pénible de Joseph?

E. — Le père faisait tout ce qu'il pouvait pour améliorer la situation déplorable de son enfant.

I. — Que doit faire chacun de nous lorsqu'il se trouve dans une position désagréable?

E. — Quiconque se trouve dans une position désagréable, doit chercher à en sortir.

I. — Si cela n'est pas toujours possible, il faut néanmoins avoir l'esprit tendu pour saisir la première occasion qui se présente, il faut se représenter que le succès dépend plus ou moins des efforts personnels. Plus l'homme met sa confiance en Dieu, plus il aura confiance en ses propres forces. Vous avez vu que la patience n'est nullement de l'indifférence envers tout ce qui nous arrive ; qu'elle est plutôt une résignation à la nécessité et à la volonté de Dieu.

Nous sommes donc parvenus à savoir ce que l'on doit entendre par *patience* dans la véritable acception du mot. Je vais, d'abord, moi-même reproduire la définition que nous avons trouvée, et je me contenterai de vous la faire répéter.

La patience est un état de notre âme qui nous permet de supporter avec résignation, et avec confiance en Dieu, des souffrances longues, incessantes, que nous ne pouvons écarter ou modifier, et que nous nous sommes attirées ou non par notre propre faute.

Après avoir vu ce que c'est que la patience, nous allons examiner, dans la seconde partie de la leçon, quels sont les hommes susceptibles de patience, et je vous raconterai une petite histoire qui vous le fera mieux comprendre. Ecoutez.

Guillaume, enfant étourdi, était grimpé sur un arbre fort élevé, et disait à ses camarades qui se trouvaient au pied : « Voulez-vous voir que je saute du haut de cet arbre ? »

Ses compagnons se mirent à rire et à se moquer. Cela blessa l'amour-propre de notre étourdi. Il sauta à terre, et se cassa la jambe et un doigt de la main droite. Pendant que la douleur le retenait cloué dans son lit, il se repentait de son étourderie et se lamentait amèrement. Même après sa guérison, il ressentait encore de temps en temps de vives douleurs. Il ne put plus faire le moindre effort avec le pied gauche, et son doigt fracturé ne recouvra plus sa souplesse. Souvent, il se désolait de ne plus pouvoir aussi bien marcher, et de sentir son doigt estropié le gêner lorsqu'il voulait faire la moindre chose. Des personnes compatissantes et charitables l'encourageaient à prendre patience et il répliquait : Je supporterai patiemment mes douleurs d'autant plus que je me les suis attirées volontairement.

I. — Qui peut éloigner de nous ces peines et ces douleurs ?

E. — C'est Dieu seul qui peut éloigner de nous les peines et les douleurs.

I. — Mais qui seul peut croire et espérer que Dieu le délivrera de ses peines et de ses douleurs ?

E. — L'homme sage et vertueux seul peut croire et espérer que Dieu éloignera de lui les peines et les douleurs.

I. — Comment l'homme méchant doit-il envisager les peines et les souffrances qui l'accablent ?

E. — L'homme méchant doit envisager ses peines et ses souffrances comme une punition de ses fautes.

I. — Pourquoi donc ne peut-il croire ni espérer que Dieu le délivrera bientôt de ses peines et de ses souffrances ?

E. — Il ne peut pas l'espérer, parce qu'il est méchant.

I. — A qui le méchant ne peut-il pas penser avec amour et confiance ?

E. — Le méchant ne peut pas penser à Dieu avec amour et avec confiance.

I. — Quel est celui qui le peut ?

E. — C'est l'homme bon et vertueux qui le peut seul.

I. — Par conséquent qui peut seul aussi avoir de la patience et de la résignation !

E. — C'est l'homme bon et vertueux qui seul peut avoir de la patience et de la résignation.

I. — J'ai connu un canton dans lequel un grand nombre de familles vivaient du produit de l'industrie linière. Tout à coup, cette industrie vint à languir : beaucoup de tisserands ne gagnaient plus de quoi subvenir à l'entretien de leurs familles. Ils étaient en proie à de grandes souffrances. Le strict nécessaire manquait partout ; beaucoup de ces malheureux artisans prirent la résolution d'aller travailler à la journée, et bientôt, habitués à ce travail, ils gagnèrent assez pour soulager la misère de leur femme et de leurs enfants. Ces courageux pères de famille disaient souvent : Il suffit que l'homme emploie bien ses

moyens et ses forces, et qu'il ait confiance en Dieu, pour éloigner la misère. Cependant quelques-uns de ces tisserands se refusèrent à entreprendre un autre métier que celui qu'ils avaient appris. Ceux-ci pensaient que Dieu ne laisserait point périr d'honnêtes gens qui avaient la bonne volonté de gagner leur vie ; mais le métier de tisserand étant tout à fait mort, et la misère devenant de plus en plus grande, ceux qui ne voulaient pas travailler à autre chose furent à la fin obligés de recourir à la charité publique, tandis que les autres, retirant de quoi vivre de leur nouvel état, étaient plus heureux et plus contents.

Dans quel état furent plongés les tisserands d'un canton par suite de la stagnation de leur industrie ?

E. — Ces tisserands se trouvaient dans un état déplorable.

I. — Mais tous ces tisserands se trouvaient-ils dans cet état déplorable ?

E. — Non, tous ces tisserands ne se trouvaient pas dans cette triste position.

I. — Par quel moyen avaient-ils éloigné d'eux la souffrance ?

E. — Beaucoup de ces artisans, en entreprenant un autre travail, avaient éloigné d'eux la souffrance.

I. — Qu'est-ce que tous ces artisans auraient dû faire ?

E. — Ils auraient tous dû songer à trouver un autre genre de travail.

I. — Celui qui est dans la misère doit avant tout employer ses propres forces, afin de s'aider. Qui n'avait pas agi de la sorte ?

E. — Beaucoup de ces tisserands n'ont pas agi de la sorte.

I. — Donc on ne peut pas dire d'eux qu'ils avaient supporté leurs peines, leurs souffrances avec patience. Car l'homme patient met sa confiance... en qui ?

E. — L'homme patient met sa confiance en Dieu.

I. — Et de qui ne devons-nous attendre aucun secours aussi longtemps que nous pouvons nous-mêmes nous aider encore ?

E. — Nous ne devons pas attendre l'assistance de Dieu,

aussi longtemps que nous sommes à même de nous secourir par nos propres moyens.

I. — Pourquoi donc l'homme ne peut-il pas montrer de la véritable patience dans les souffrances, lorsqu'il n'emploie pas ses propres moyens pour se secourir ?

E. — Parce qu'en agissant ainsi, on ne témoigne pas que l'on ait de la confiance en Dieu.

I. — Et comment pouvons-nous juger qu'un homme qui n'emploie par ses propres forces, n'a pas cette confiance en Dieu ?

E. — Nous pouvons remarquer qu'un homme n'a pas véritablement confiance en Dieu, lorsqu'il demande à Dieu un secours qu'il pouvait se donner lui-même.

I. — Ainsi, que ne doit-on pas demander à son prochain ?

E. — Un homme ne demandera pas de secours à son prochain aussi longtemps qu'il peut se suffire à lui-même.

I. — On ne peut pas avoir une pleine et entière confiance en celui à qui l'on demande une chose que l'on peut obtenir sans son intervention. Celui qui a confiance en Dieu, emploie ses propres forces autant que possible, et n'attend jamais de secours direct de Dieu, aussi longtemps qu'il se sent encore en état d'améliorer sa position.

Nous avons prouvé que celui qui supporte avec confiance en Dieu et dans ses propres forces les souffrances qu'il ne s'est pas attirées par sa faute, peut seul avoir une véritable patience. Nous allons maintenant examiner notre dernier point, l'application de l'esprit de notre proverbe aux différents incidents de la vie.

Nous avons vu jusqu'ici ce que l'on doit entendre par le mot *patience*; nous avons vu aussi quels hommes peuvent seuls montrer de la patience. Il y a un proverbe, mes élèves, qui dit :

La patience vient à bout de tout.

Nous savons déjà à quelles conditions on montre de la patience ; nous allons maintenant examiner ensemble ce que l'on peut vaincre, éloigner, amoindrir par la patience.

Écoutez l'histoire suivante :

Un petit garçon, appelé Auguste, voulait connaître la musique. Il se mit à prendre des leçons. Mais au bout de quelques semaines, lorsqu'il commençait à avoir une idée des difficultés de cet art, il se découragea. S'adressant à son maître, il lui dit : « Je sens que je ne suis pas en état d'apprendre la musique, et je vous prie de parler à mes parents pour qu'ils ne me laissent plus continuer à prendre des leçons. » Le maître, au contraire, l'encouragea ; plusieurs de ses anciens élèves, lui disait-il, avaient, en commençant, montré beaucoup moins de dispositions et étaient cependant parvenus à apprendre assez bien la musique. Il l'engagea à persévérer et à se donner un peu de peine, en lui assurant que dans un an il irait bien.

« C'est bien long ! » se disait Auguste. Cependant il suivit le conseil de son maître, et avant la fin de l'année, il avait déjà une tout autre idée de la musique et il exécutait quelques morceaux avec goût et avec précision.

Souvent cependant il s'impatientait, surtout lorsqu'il ne parvenait pas tout de suite à vaincre une difficulté. Mais alors son maître lui disait : « Patience, ayez patience ; la patience vient à bout de tout. » Aussi, avec de la patience, il parvint à vaincre toutes les difficultés.

En quoi Auguste avait-il besoin de patience ?

E. — Il fallait de la patience à Auguste pour apprendre la musique.

I. — Avec de la patience il est parvenu à quoi ?

E. — Avec de la patience, il est parvenu à vaincre les difficultés qu'offrait l'étude de la musique.

I. — Ainsi donc un élève qui veut apprendre à lire, que doit-il avoir ?

E. — Pour apprendre à lire il faut de la patience.

I. — Pour apprendre la moindre chose, il faut toujours du temps et par conséquent de la patience. Celui qui veut apprendre quelque chose doit donc avoir... quoi ?

E. — Quiconque veut apprendre quelque chose doit avoir de la patience.

I. — Il y a quelque temps, une maladie contagieuse régnait dans le pays. Cette maladie était extrêmement douloureuse, mais pas toujours mortelle. Deux frères en furent atteints. L'un d'eux se dit : Il n'y a rien à faire; je veux supporter les douleurs avec patience. Lorsque la maladie aura terminé son cours, cela ira mieux. — L'autre frère se plaignait amèrement, jetait les hauts cris, murmurait des paroles grossières, et ne voulait pas se tenir tranquille.

Lequel des deux aura, selon vous, supporté son mal le plus facilement?

E. — Celui qui a montré de la patience a évidemment supporté ses peines plus facilement que l'autre.

I. — Quel effet voyons-nous que la patience peut produire?

E. — Nous voyons que la patience peut encore adoucir les souffrances de la maladie.

I. — Un petit cultivateur fut, par suite d'un incendie, réduit à la misère. Cet homme cependant, sans se décourager, disait : Je supporterai mon malheur avec patience, d'autant plus que je ne me le suis pas attiré par ma faute. Dieu, qui m'a envoyé cette calamité, a aussi des moyens suffisants pour m'en soulager. Je veux être économe et laborieux, et Dieu ne m'abandonnera pas.

Que montre cet homme dans son malheur?

E. — Cette homme montre de la résignation et de la patience.

I. — La patience et la résignation le mirent en état de...?

E. — La patience et la résignation le mirent en état de supporter la misère.

I. — Et par conséquent de vaincre ce que la pauvreté peut avoir de désagréable.

Avec de la patience on vient à bout de quoi?

E. — Avec de la patience on vient à bout de la misère.

I. — Frédéric avait un voisin qui était d'un naturel très-jaloux,

Ce dernier n'aimait pas Frédéric qui, par son activité et la solidité de son ouvrage, étendait constamment sa clientèle et par conséquent augmentait son avoir de jour en jour. Chaque fois que le méchant voisin pouvait calomnier Frédéric ou lui nuire de quelque façon, il le faisait avec empressement. Cependant Frédéric restait toujours le même, poli, affable, prévenant même envers son voisin. Il feignait d'ignorer ses intrigues et se gardait bien de perdre patience. D'autres personnes à la fin firent observer au voisin qu'il disait a tort du mal de Frédéric.

Ces observations et la manière d'agir de Frédéric finirent par amener à réflexion le méchant voisin qui se décida à demander pardon à Frédéric en lui promettant de ne plus agir ainsi désormais.

Comment appelleriez-vous un homme qui chercherait toujours à vous nuire ?

E. — Un homme qui cherche toujours à nous nuire, nous l'appelons notre ennemi.

I. — Qu'était-ce donc que le voisin en question par rapport à Frédéric ?

E. — Le voisin était l'ennemi de Frédéric.

I. — Mais le voisin est-il toujours resté l'ennemi de Frédéric ?

E. → Non, monsieur, le voisin a cessé d'être l'ennemi de Frédéric après lui avoir demandé pardon et lui avoir promis de ne plus agir méchamment envers lui.

I. — Par quel moyen Frédéric a-t-il en quelque sorte vaincu son ennemi ?

E. — C'est par la patience qu'il a montrée que Frédéric a vaincu son ennemi.

I. — Donc la patience peut encore venir à bout de quoi ?

E. — La patience peut encore venir à bout d'ennemis déclarés.

I. — Comme vous voyez, mes amis, la patience est une ressource précieuse dans presque toutes les vicissitudes de la vie. Elle soulage dans les peines, dans les souffrances, et elle adoucit les maux auxquels il n'y a pas de remède ; elle nous soutient dans la misère, elle nous

stimule à faire le bien, elle nous encourage et nous met à même de vaincre les difficultés qui nous paraissent d'abord insurmontables ; elle nous rend aimables, et de nos ennemis elle fait nos amis. Rien ne se fait qu'avec la patience, et retenez bien ces belles paroles :

« Que celui qui ne peut supporter son mal, porte un instant ses regards sur les plus malheureux, pour apprendre que LA PATIENCE VIENT A BOUT DE TOUT. »

FIN DU TOME II.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE DEUXIÈME VOLUME.

TROISIÈME PARTIE.

Méthodologie spéciale.

I — *Méthode de religion.*

	Pages
But	1
CHAPITRE PREMIER.—Réflexions générales.	2
CHAP. II. — La prière dans les écoles	8
CHAP. III. — Manière d'enseigner le catéchisme aux enfants	12
§ 1 ^{er} . Importance de bien enseigner le catéchisme aux enfants, p. 12. — 2. En quoi consiste une bonne instruction religieuse, <i>ib.</i> — 3. Des qualités de cette méthode requiert dans un instituteur, ou dans tout autre catéchiste, 13. — 4. Comment l'instituteur doit s'efforcer d'acquérir la crainte de Dieu, le désir et le zèle nécessaires pour bien instruire les enfants dans la religion, 14. — 5. Avec quel soin l'instituteur, ou tout autre catéchiste, doit se préparer pour la leçon de religion, 15. — 6. Il faut éviter soigneusement tout ce qui peut rendre désagréable l'enseignement de la religion, 17. — Des différentes parties de l'instruction religieuse et de leur liaison entre elles, 18. — 8. A quoi il faut particulièrement être attentif dans l'enseignement des dogmes, <i>ib.</i> — 9. Ce qu'il faut faire relativement aux dogmes, à la connaissance desquels on peut parvenir par la raison, 19. — 10. Ce qu'il faut faire par rapport aux mystères, 20. — 11. Ce qu'il faut observer dans l'enseignement de la morale,	

21. — 12. Comment l'instituteur doit se considérer relativement à l'instruction religieuse, et se conduire par rapport à M. le curé, 22.	
CHAP. IV. — Histoire sainte.	25
§ 1 ^{er} . Ancien testament. — Dieu le Père, créateur, conservateur et modérateur du monde, p. 23. — Création du ciel et de la terre, <i>ib.</i> — 2. Création de l'homme, 24. — 3. Le paradis terrestre, <i>ib.</i> — 4. Chute d'Adam et d'Ève, 25.	
§ 2. Nouveau testament. — Dieu le Fils, le sauveur du monde, p. 26. — 2. Annonce de la naissance de Jésus, le rédempteur promis, <i>ib.</i>	
§ 3. Dieu le Saint-Esprit, le sanctificateur du monde, p. 29.	
<i>Première leçon.</i> — Histoire sainte. — Sujet: Descente du St.-Esprit.	30
<i>Deuxième leçon.</i> — Sujet: Leçon de catéchisme; explication de la lettre du quatrième commandement de Dieu	41
<i>Troisième leçon.</i> — Sujet: Suite du catéchisme; explication de la lettre du neuvième commandement de Dieu	48
<i>Quatrième leçon.</i> — (Suite.)	53

II. — *Méthode d'exercices d'intuition.*

But. — Introduction	57
CHAPITRE PREMIER. — Marche à suivre dans les exercices par intuition.	61
§ 1 ^{er} . Énumération des objets d'intuition, 61. — 2. Produits intellectuels des exercices par intuition, 62. — 3. Exercices par intuition, considérés sous le rapport religieux et moral, 63. — 4. Réflexions générales relativement au point de départ, 64.	
CHAP. II. — Marche à suivre dans les exercices par intuition.	66
§ 1 ^{er} . L'école, p. 66. — 2. La maison paternelle, 67. — 3. Les habitants de la maison, 68. — 4. Les alentours de la maison paternelle. — La cour et l'étable, <i>ib.</i> — 5. Le jardin, 69. — 6. Le village, 70. — 7. Les champs, les prairies et les forêts, 71. — 8. Les mines et les minéraux, 72. — 9. Le ciel, <i>ib.</i> — 10. Les astres, 73. — 11. La division du temps. Le jour et la nuit, <i>ib.</i> — 12. Les saisons, 75. — A. Tableau, 78. B. Souvenirs, <i>ib.</i> C. Jugements, 80. D. Réflexions morales, 81.	

<i>Première leçon.</i> — Sujet : L'école	82
<i>Deuxième leçon.</i> — (Suite.)	84
<i>Troisième leçon.</i> — (Suite.)	85
<i>Quatrième leçon</i> — (Suite)	87

III. — *Méthode de lecture mécanique.*

Des différentes méthodes pour apprendre à lire	90
1. L'enseignement de la lecture sans qu'il soit uni à l'enseignement de l'écriture.	93
A. Marche synthétique.	<i>ib.</i>
a. Méthode par épellation, <i>ib.</i> — b. Méthode phonique, 94.	
c. Méthode phonique et par épellation, <i>ib.</i>	
B. Marche analytique	95
C. Méthode mixte ou analytique synthétique	<i>ib.</i>
a. Méthode de lecture au moyen de l'écriture, connue sous le nom de méthode par émission des sons, p. 96. — b. Méthode de lecture suivie de l'écriture, 97.	
CHAPITRE PREMIER. — Méthode de lecture par émission des sons. — But.	109
§ 1 ^{er} . Préliminaires, p. 109. — 2. Voyelles simple, 111. — 3. Voyelles composées, 112. — 4. Consonnes, 113.	
CHAP. II. — Décomposition d'un tout en ses constituants et liaison de plusieurs sons entre eux	117
CHAP. III. — Exercices préparatoires pour former la main et l'œil	119
CHAP. IV. — Exercices d'écriture	120
CHAP. V. — Exercices simultanés d'écriture et de lecture.	122
§ 1 ^{er} . Lettres fondamentales, p. 122. — 2. Syllabes avec des voyelles simples et des consonnes non soutenues, 125. — § 2. Voyelles composées.	126
CHAP. VI. — Exercices d'écriture et de lecture à l'aide des mots qui ont une signification	127
CHAP. VII. — Les consonnes composées	130
CHAP. VIII. — Mots dans lesquels une ou plusieurs lettres finales ne se prononcent pas.	151
CHAP. IX. — Exercices de lecture et d'écriture sur l'apostrophe et sur la lettre <i>h</i>	135
CHAP. X. — Voyelles composées qui, comme telles, se prononcent séparément.	<i>ib.</i>
CHAP. XI. — Combinaisons présentant quelques particularités dans la prononciation	157

CHAP. XII. — Exceptions	137
CHAP. XIII. — Quelques conseils au sujet de l'emploi au syllabaire intitulé : <i>Première instruction</i> , etc.	139
<i>Leçon.</i> — Sujet : Préparation des organes de la parole. Exercices pour lier les sons, afin d'en faire des syllabes, décomposer les syllabes en sons constituants ; écriture et lecture de ces syllabes.	146

IV. — *Méthode de lecture expressive.*

But. — Introduction	157
CHAPITRE PREMIER. — L'enfant doit lire clairement, bien distinctement et assez haut.	164
CHAP. II. — Pour bien lire, il ne faut pas lire trop vite	165
CHAP. III. — L'enfant doit comprendre ce qu'il lit, en être touché	168
CHAP. IV. — Ce que l'instituteur doit faire pour amener les enfants à sentir ce qu'ils lisent	170
CHAP. V. — Moyens à employer pour que les enfants fassent voir qu'ils ont senti et compris ce qu'ils lisent	174
<i>Première leçon.</i> — Sujet : Le sou pesant	179
Premier entretien, p. 179. — Deuxième entretien, 183. — Troisième entretien, 185. — Quatrième entretien, 187. — Cinquième entretien, 191. — Sixième entretien, 192.	
<i>Deuxième leçon.</i> — Deuxième modèle pour la lecture expressive. — Le malin sansonnet	197
Premier entretien, p. 197. — Deuxième entretien, 201. — Troisième entretien, 204. — Quatrième entretien, <i>ib.</i> — Cinquième entretien, 207. — Sixième entretien, 209.	

V. — *Méthode d'orthographe.*

Introduction	210
CHAPITRE PREMIER. — Quand faut-il commencer l'enseignement de l'orthographe dans les écoles primaires?	211
CHAP. II. — Exercices préliminaires	212
CHAP. III. — Principales règles d'orthographe	213
§ 1 ^{er} . Consonne finale, dérivation, p. 213. — 2. Distinction des genres, 214. — 3. Consonnances, <i>ib.</i> — 4. Doublement des consonnes, p. 216.	

CHAP. IV. — Marche à suivre pour faire apprendre les règles d'orthographe	218
CHAP. V. — Exercices d'orthographe proprement dits.	219

VI — *Méthode des exercices de mémoire.*

But	224
CHAPITRE PREMIER. — Importance des exercices de mémoire.	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Exercices de mémoire proprement dits.	226
CHAP. III. — Manière de faire réciter par cœur.	231
Leçon. — Sujet : Jacques et Anne ou l'Œil de Dieu	239

VII. — *Méthode de grammaire.*

But	245
CHAPITRE PREMIER. — Importance de l'enseignement de la langue	<i>ib.</i>
CHAP. II. — But de l'enseignement de la langue maternelle.	249
CHAP. III. — A quelle époque il faut commencer l'enseignement de la langue dans les écoles primaires	254
CHAP. IV. — Règles à observer dans l'enseignement de la langue maternelle	257

1. Présenter à l'enfant tous les phénomènes de la langue qu'il doit apprendre en suivant la marche de la nature dans les premières années de la vie, c'est-à-dire, les lui présenter par la manifestation orale de perceptions immédiates, par la parole et par la lecture, p. 258. — 2. Faire en sorte que, par la décomposition (la méthode analytique), l'élève acquiert la connaissance raisonnée des formes de la langue dont il se sert déjà avec facilité, 261. — 3. Joindre l'analyse à la synthèse par des exercices pratiques, d'après des conditions données, 263. — 4. Rattacher toujours l'examen de la partie extérieure à la partie intérieure, la forme au contenu, 264. — 5. A l'égard de l'enseignement de la langue, il faut contenter en premier lieu les besoins les plus urgents des élèves avant de penser à un but plus élevé, 265. — 6. Il faut prendre pour base de l'enseignement de la langue maternelle un guide déterminé et fixe, *ib.* — 7. Empêcher les élèves de faire des fautes dans leur travail, et pour cela corriger avec soin ce qu'ils font, 266. — 8. L'enseignement de la langue maternelle doit être

élémentaire, 268. — 9. Il faut que l'enseignement de la langue soit rationnel, 271. — 10. Il faut que l'enseignement de la langue soit intuitif et vivant (animé), 273. — 11. Il faut que l'enseignement soit simple et solide, 274. — 12. Il faut que l'enseignement de la langue soit pratique, 275. — 13. Il faut enfin que l'enseignement de la langue soit méthodique, 276.	
CHAP. V. — Grammaire proprement dite.	278
§ 1 ^{er} . Définition de la grammaire, p. 278. — 2. Points essentiels concernant la méthode d'enseigner la grammaire, 279.	
CHAP. VI. — La connaissance du substantif	281
CHAP. VII. — Nombre singulier et nombre pluriel d'un substantif	283
CHAP. VIII. — L'adjectif	283
CHAP. IX. — Le pronom	<i>ib.</i>
CHAP. X. — Le verbe	286
<i>Première leçon.</i> — Sujet : Jugement ; proposition ; verbe substantif	293
<i>Deuxième leçon.</i> — Sujet : Les cas les plus difficiles du participe passé.	199
 VIII. — <i>Méthode de rédaction.</i> 	
But	307
Introduction	<i>ib.</i>
CHAPITRE PREMIER. — Des différents genres de rédaction. . .	315
CHAP. II. — Exercices d'écriture et de pensée, ayant pour objet d'habituer l'élève à la réflexion	314
§ 1 ^{er} . Noms d'objets qui se trouvent en différents endroits, p. 314. — 2. Noms des objets d'après les matériaux dont ils sont composés, 315. — 3. Classification des objets d'après les matériaux dont ils sont confectionnés, 316. — 4. Noms d'objets d'après l'usage qu'on en fait, <i>ib.</i> — 5. Classification des noms d'objets d'après leur usage, <i>ib.</i> — 6. Noms des personnes par rapport à leurs travaux et à leurs professions, <i>ib.</i> — 7. Noms d'animaux, <i>ib.</i> — 8. Noms des plantes et des minéraux, <i>ib.</i> — 9. Classification des noms d'animaux, de plantes et de minéraux, <i>ib.</i> — 10. Noms des parties d'un tout, <i>ib.</i>	
CHAP. III. — Jugements simples sur différents objets pris isolément.	317
CHAP. IV. — Différentes questions à traiter oralement et ensuite par écrit	319

CHAP. V. — La description proprement dite (premier degré) en forme ordinaire	321
CHAP. VI. — Comparaison d'objets	322
CHAP. VII. — Description sous forme de lettre	324
CHAP. VIII. — La narration	<i>ib.</i>
CHAP. IX. — La fable et la parabole.	326
CHAP. X. — La narration	328
CHAP. XI. — La narration en forme de lettre.	<i>ib.</i>
CHAP. XII. — Transmutation de la poésie en prose.	<i>ib.</i>
CHAP. XIII. — La description.	330
CHAP. XIV. — La description en forme de lettre.	<i>ib.</i>
CHAP. XV. — La lettre narrative.	<i>ib.</i>
CHAP. XVI. — Explication d'expressions figurées et de proverbes.	333
CHAP. XVII. — Le tableau.	334
CHAP. XVIII. — Exercices de compositions personnelles ou commerciales	<i>ib.</i>
§ 1 ^{er} . Comptes, p. 335. — 2. Quittances, 336. — 3. Annonces, 337. — 4. Certificats, <i>ib.</i> — 5. Procurations, 338. — 6. Mandats, <i>ib.</i> — 7. Billets de cautionnement, 339. — 8. Actes de dépôt, <i>ib.</i> — 9. Billets de créance, 340.	
<i>Première leçon.</i> — Sujet : Jugements simples sur différents objets pris isolément. — La description.	342
<i>Deuxième leçon.</i> — La comparaison	345
<i>Troisième leçon.</i> — La narration.	351

IX. — *Méthode d'arithmétique.*

But	364
§ 1 ^{er} . Double but de l'enseignement de l'arithmétique, p. 364. — 2. Application de ce qui précède, <i>ib.</i> — 3. Ce qui est nécessaire de la part de l'instituteur pour atteindre ce but, 366. — 4. Qualités requises d'une bonne méthode d'arithmétique, spécialement pour les écoles primaires, <i>ib.</i> — 5. Différence entre les méthodes, mécaniques et les méthodes rationnelles, 367.	
MÉTHODE PROPREMENT DITE.	
<i>Premier degré.</i> — Formation et connaissance des dix premiers nombres ; commencement de l'addition et de la soustraction.	376
CHAPITRE PREMIER. — Formation et dénomination des dix premiers nombres	<i>ib.</i>

§ 1 ^{er} . Addition de l'unité, p. 376. — 2. Soustraction de l'unité, 377. — 3. Comparaison d'un nombre avec celui qui précède et avec celui qui suit. <i>ib.</i> — 4. Formation de groupes de points, 378. — 5. Représentation des nombres au moyen de lignes, <i>ib.</i> — 6. Formation des nombres au moyen de lignes, en ajoutant successivement une ligne, 379.	
CHAP. II. — Addition et soustraction du nombre <i>deux</i>	379
§ 1 ^{er} . Addition, avec le nombre <i>deux</i> , p. 379. — Soustraction avec le nombre <i>deux</i> , 380—3. Comparaison des nombres.	<i>ib.</i>
CHAP. III. — Addition et soustraction avec le nombre <i>trois</i>	381
CHAP. IV. — Addition et soustraction avec le nombre <i>quatre</i>	<i>ib.</i>
CHAP. V. — Addition et soustraction avec le nombre <i>cing</i>	382
CHAP. VI. — Différentes manières de décomposer un nombre en deux parties	<i>ib.</i>
CHAP. VII. — Connaissance des chiffres arabes	383
<i>Deuxième degré.</i> — Calcul avec les nombres de <i>dix à vingt</i> ; premier cas de l'addition et de la soustraction.	384
CHAPITRE PREMIER. — Connaissance des nombres de <i>dix à vingt</i> , et manière de les représenter par écrit.	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Addition du nombre fondamental <i>deux</i> à tous les nombres jusqu'à 18, et soustraction de <i>deux</i> de ces mêmes nombres.	386
§ 1 ^{er} . Addition du nombre <i>deux</i> , 386. — 2. Soustraction du nombre <i>deux</i> , 387.	
CHAP. III. — Addition de nombres différents avec un même nombre fondamental; comparaison du résultat avec le nombre auquel on a ajouté	388
§ 1 ^{er} . — Addition, p. 388. — 2. Comparaison, 389.	
CHAP. IV. — Différentes manières de décomposer les nombres de 10 à 20 en deux nombres fondamentaux.	390
<i>Troisième degré.</i> — Calcul avec les nombres de 1 à 100. Premier cas de la multiplication et de la division	391
CHAPITRE PREMIER. — Connaissance des nombres de 20 à 100 et leur représentation écrite	<i>ib.</i>
§ 1 ^{er} . — Connaissance des dizaines, p. 391. — 2. Connaissance des nombres compris entre les dizaines.	392
CHAP. II. — Augmentation et diminution des nombres composés de dizaines et d'unités <i>sans changement</i> des dizaines	392
§ 1 ^{er} . Addition, p. 392. — 2. Soustraction, 393. — 3. Comparaison, <i>ib.</i>	

CHAP. III. Augmentation et diminution des nombres composés de dizaines et d'unités, avec <i>changement</i> des dizaines . . .	394
§ 1 ^{er} . Addition, p. 394. — 2. Soustraction, 395. — 3. Comparaison, <i>ib.</i>	
CHAP. IV. — Multiplication des nombres fondamentaux par un même nombre fondamental, et division du produit obtenu par le dernier	395
§ 1 ^{er} . La multiplication des nombres de 2 à 10 par 2, p. 395. — 2. Trouver la moitié des nombres 2, 4, 6, 8, jusqu'à 20, <i>ib.</i>	
CHAP. V. — Les mêmes nombres fondamentaux sont successivement multipliés par tous les nombres fondamentaux et les produits sont comparés avec le multiplicande.	397
<i>Quatrième degré.</i> — Calcul avec les nombres de 1 à 1000. . . .	399
CHAPITRE PREMIER. — Connaissance des nombres de <i>cent à mille.</i>	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Addition	401
CHAP. III. — Soustraction.	403
CHAP. IV. — Multiplication	404
CHAP. V. — Division	405
<i>Cinquième degré.</i> — Calcul avec les nombres jusqu'aux millions ou les quatre règles fondamentales sur les grands nombres .	409
CHAPITRE PREMIER. — Explication des nombres jusqu'aux millions.	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Addition	410
CHAP. III. — Soustraction.	412
CHAP. IV. — Multiplication par les nombres fondamentaux, ainsi que par les nombres composés	413
CHAP. V. — Division	420
CHAP. VI. — Problèmes appliqués aux usages de la vie, etc. .	421
<i>Sixième degré.</i> Addition, soustraction, multiplication et division des nombres complexes.	422
CHAPITRE PREMIER. — Réduction de l'unité principale dans ses subdivisions, et réciproquement.	<i>ib.</i>
<i>Septième degré.</i> — Des fractions.	<i>ib.</i>
CHAPITRE PREMIER. — Connaissance des fractions	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Addition des fractions ayant le même dénominateur.	424
CHAP. III. — Soustraction des fractions ayant le même dénominateur.	<i>ib.</i>
CHAP. IV. — Multiplication des fractions par des nombres entiers.	425
CHAP. V. — Division	426
CHAP. VI. — Division des fractions par des nombres entiers. .	427
<i>Huitième degré.</i> — Nombres décimaux.	428
<i>Neuvième degré.</i> — Système métrique	<i>ib.</i>
<i>Dixième degré.</i> — Problèmes de la vie usuelle à résoudre mentalement.	431

CHAPITRE PREMIER. — Multiplication	431
CHAP. II. — Division	432
CHAP. III. — Multiplication et division réunies.	<i>ib.</i>
CHAP. IV. — Multiplication.	433
CHAP. V. — Division	<i>ib.</i>
CHAP. VI. Multiplication et division réunies	434
<i>Première leçon.</i> — Sujet : Formation et connaissance des dix premiers nombres ; calcul avec les nombres de <i>un</i> à <i>dix</i> et de <i>dix</i> à <i>vingt</i> ; commencement de l'addition et de la soustraction.	435
<i>Deuxième leçon.</i> (Suite)	437
<i>Troisième leçon.</i> (Suite)	439
<i>Quatrième leçon.</i> (Suite)	441
<i>Cinquième leçon.</i> — Sujet : Les fractions ordinaires	445
<i>Sixième leçon.</i> — (Suite).	447
<i>Septième leçon.</i> — (Suite).	449
<i>Huitième leçon.</i> — (Suite).	452
<i>Neuvième leçon.</i> — (Suite).	454
<i>Dixième leçon.</i> — Système métrique. — Sujet : Le mètre cube.	457

X. — *Méthode de calligraphie.*

But	465
Introduction	<i>ib.</i>
CHAPITRE PREMIER. — Exercices préliminaires A pour le maintien du corps.	469
B sur la planche noire et sur l'ardoise	470
Ecriture au moyen de la touche et de l'ardoise, pourvue de lignes auxiliaires.	472
Ecriture à la plume, dans des cahiers pourvus d'un réseau de lignes auxiliaires.	476
CHAP. II. — Manière de donner l'explication des différentes lettres	479
CHAP. III. — De l'écriture sans lignes auxiliaires	486
CHAP. IV. — De l'emploi des modèles d'écriture.	487
<i>Leçon.</i> — Sujet : La lettre majuscule D. Ecrire des mots avec cette lettre.	494

XI. — *Méthode de dessin.*

But	494
Introduction	<i>ib.</i>
CHAPITRE PREMIER — Indications générales des exercices formant le cours de dessin.	498

CHAP. II. — Méthode de dessin proprement dite	501
CHAP. III. — Conditions extérieures concernant l'enseignement du dessin	506
Leçon. — Sujet : La hache	508

XII. — *Méthode de géographie.*

But	513
Introduction	514
Méthode proprement dite	519
PREMIER COURS. — Le lieu natal ; la commune ; le canton ; l'arron- dissement ; la province.	<i>ib.</i>
DEUXIÈME COURS. — La patrie	525
TROISIÈME COURS. — L'Europe et les autres parties du monde	529
Première leçon. — Sujet : La province de Luxembourg	536
Deuxième leçon. (Suite)	538
Troisième leçon. — Cosmographie. — Sujet : Les différentes phases de la lune	543
Quatrième leçon. (Suite)	549

XIII. — *Méthode d'histoire.*

But	560
CHAPITRE PREMIER. — Importance de l'enseignement de l'histoire.	<i>ib.</i>
CHAP. II. — Méthode proprement dite	563
PREMIER COURS. — Biographies des hommes remarquables ; afin d'inspirer aux enfants l'amour de la patrie, d'exalter leurs âmes et d'ennoblir leurs cœurs par des exemples tirés de la vie de ces grands hommes	569
DEUXIÈME COURS	572
A. Notions préliminaires, p. 574. — B. Domination romaine, <i>ib.</i> — C. Domination des Francs, <i>ib.</i> — D. Maires du palais, 575.	
TROISIÈME COURS. — Aperçu de l'histoire générale	578
Première leçon. — Sujet : Charlemagne considéré comme légis- lateur, comme guerrier et comme protecteur des arts et des sciences.	583
Deuxième leçon. — Charlemagne considéré comme législateur	589
Troisième leçon. — Charlemagne considéré comme protecteur des sciences et des arts	593

XIV. — *Méthode des sciences naturelles.*

But	596
Introduction	ib.
CHAPITRE PREMIER. — Principes généraux.	599
§ 1 ^{er} . Ce que doit être l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles primaires, p. 599. — 2. Division du cours et temps à consacrer à cet enseignement, 601. — 3. Principes généraux dont l'application est nécessaire pour obtenir quelque succès dans l'enseignement de l'histoire naturelle, 603.	
CHAP. II. — Botanique.	605
§ 1 ^{er} . — Règles relatives à l'enseignement de la botanique, p. 605. — 2. Matière à traiter, 607.	
CHAP. III — Zoologie	609
§ 1 ^{er} . Principes qui doivent servir de base à cet enseignement, p. 609. — 2. Indication de quelques sujets à traiter, 611.	
CHAP. IV. — Minéralogie	612
§ 1 ^{er} . Considérations générales, p. 612. — 2. Principaux sujets à traiter, 613.	
<i>Première leçon.</i> — Botanique. — Sujet : Le sarrasin	615
<i>Deuxième leçon.</i> — Zoologie. — Sujet : Le cheval. . . .	620
<i>Troisième leçon.</i> — Minéralogie. — Sujet : La houille. . . .	625

XV. — *Méthode de physique élémentaire.*

But	635
<i>Leçon unique.</i> — Sujet : La balance.	ib.

XVI. — *Méthode de chant.*

Introduction.	644
Méthode proprement dite	651

XVII. — *Méthode pour l'enseignement des solides ou des formes géométriques.*

But	657
Introduction	ib.
CHAPITRE PREMIER. — Notions préliminaires	659
CHAP. II. — Comparaison des solides précédemment expliqués.	660

CHAP. III. — Enseignement proprement dit sur les formes géométriques	681
EXEMPLE PRATIQUE. — <i>Leçon unique.</i> — Sujet : Le cube	684

XVIII. — *Méthode de gymnastique.*

Introduction	669
------------------------	-----

EXERCICE PRATIQUE. — *De la marche.* — Premier exercice. Position, p. 674. — Deuxième exercice. Le pas ordinaire en place, *ib.* — Troisième exercice. Conversion en place, 675. — Quatrième exercice. Pas redoublé, *ib.* — Cinquième exercice. Pas accéléré, *ib.* — Sixième exercice. Pas oblique, 676. — Septième exercice. Pas croisé, *ib.* — Huitième exercice. Le pas français (marcher sur la pointe des pieds), *ib.* — Neuvième exercice. Marcher sur les talons, 677. — Dixième exercice. Lancer en avant, le jet des pieds, *ib.* — Onzième exercice. Le par rompu, *ib.* — Douzième exercice. Balancer sur une jambe, *ib.* — Treizième exercice. Le pas d'école ou d'équilibre, 678. — Quatorzième exercice. Premier équilibre, 679. — Quinzième exercice. Second équilibre, (replier la jambe), *ib.* — Seizième exercice. Toucher droit, 680. — Dix-septième exercice. Toucher croisé, *ib.* — Dix-huitième exercice. Toucher de la pointe en arrière, *ib.* — Dix-neuvième exercice. Toucher du talon, *ib.*

De la course, p. 681. — Premier exercice. Courir en place, 682. — Deuxième exercice. Enlever et tomber juste, 682. — Troisième exercice. Course du carré, 683. — Quatrième exercice. Course en spirale, *ib.* — Cinquième exercice. Course sinueuse, *ib.* — Sixième exercice. Doubler la ligne, 684. — Septième exercice. Course au bâton à trois, *ib.* — Huitième exercice. La galère, 685. — Neuvième exercice. Course modérée, 686. — Dixième exercice. Course prompte, *ib.* — Onzième exercice. Course précipitée ou rapide, *ib.* — Douzième exercice. Course volante au moyen d'une corde ou d'un triangle, *ib.*

Du saut en général, p. 687. — Du saut franc, 688. — Du saut en hauteur, *ib.* — Premier exercice. Enlever et toucher, *ib.* — Deuxième exercice. Fouler la terre, 689. — Troisième exercice. Piaffer au pas en place, *ib.* — Quatrième exercice. Piaffer au trot en place, 690. — Cinquième exercice. Piaffer au galop, *ib.* — Sixième exercice. Le saut simple à pieds joints, 691. — Septième exercice. Le saut redoublé à pieds

joints par deux, par quatre ou par huit, *ib.* — Huitième exercice. Saut continu à pieds joints, 692. — Neuvième exercice. La marche des spectres ou la planche, *ib.* — Dixième exercice. Le saut à pieds joints au-dessus du cordon, *ib.* — Onzième exercice. Le saut franc en hauteur, *ib.* — Douzième exercice. Le saut juste, 693. — Treizième exercice. Le saut franc en largeur, avec ou sans élan, *ib.* — Quatorzième exercice. Le saut en profondeur, *ib.* — Quinzième exercice. Saut en profondeur et en largeur à la fois, 694. — Seizième exercice. Le saut en hauteur et en largeur, *ib.* — Dix-septième exercice. Le coupe-tête ou Hippias, *ib.* — Dix-huitième exercice. Le saut avec la perche, *ib.*

CHAP. II. — Exercice pour augmenter la force des extrémités supérieures. 694

Premier exercice. Enlever droit devant soi, p. 694. — Deuxième exercice. Mouvement de balancier, 695. — Troisième exercice. Mouvement supérieur parallèle aux oreilles, *ib.* — Quatrième exercice. Mouvement en fronde ou de rotation, 696. — Cinquième exercice. Développer devant, *ib.* — Sixième exercice. Détacher de côté, 697. — Septième exercice. Développer devant, frapper derrière, *ib.* — Huitième exercice. Mouvement de répulsion ou de pugilat, 698.

XIX. — *Méthode pour expliquer les proverbes, les sentences morales et les expressions abstraites.*

But 699
 Leçon unique. — Sujet : La patience vient à bout de tout.
 (proverbe.)

FIN DE LA TABLE DU DEUXIÈME VOLUME.



MAR 2 '68 LIT

APR 2 '68 LIT

STUDY
CANCELLED
CANCELLED

